UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

NICOLE CRISTINE DA SILVA BASSANI

ENSINO DE HISTÓRIA E A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

PONTA GROSSA
2026

NICOLE CRISTINE DA SILVA BASSANI

ENSINO DE HISTÓRIA E A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof.ª Drª Angela Ribeiro Ferreira

PONTA GROSSA
2026

Bassani, Nicole Cristine da Silva
B317 Ensino de história e a inclusão do estudante com transtorno do espectro autista / Nicole Cristine da Silva Bassani. Ponta Grossa, 2026.
209 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Área de Concentração: Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Ribeiro Ferreira.

1. Ensino de história. 2. TEA. 3. Educação inclusiva. 4. Produto educacional. I. Ferreira, Angela Ribeiro. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ensino de História. III.T.

CDD: 370.115

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos- CRB9/986

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - https://uepg.br

TERMO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

TERMO DE APROVAÇÃO

NICOLE CRISTINE DA SILVA BASSANI

ENSINO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (2025)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ponta Grossa, 24 de agosto de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
gov.br ANGELA RIBEIRO FERREIRA
Data: 24/08/2026 11:35:54-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Angela Ribeiro Ferreira
Presidente - UEPG

Documento assinado digitalmente
gov.br GEORGIANE GARABELY HEIL VAZQUEZ
Data: 24/08/2026 11:55:16-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Georgiane Garabely Heil Vázquez
Membro Interna - UEPG

Documento assinado digitalmente
gov.br BRUNA ALVES LOPES
Data: 24/08/2026 12:38:54-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Bruna Alves Lopes
Membro Externa - UEPG

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela força, pela sabedoria e pelo sustento ao longo de toda esta caminhada, especialmente nos momentos de incerteza, cansaço e insegurança.

Ao meu esposo, Eugenio Bassani Neto, meu companheiro de vida e de caminhada, pelo amor, pelo apoio incondicional e pela paciência durante todo este percurso. Agradeço por compreender minhas ausências, acolher minhas inseguranças, ouvir minhas inquietações e permanecer ao meu lado nos momentos de cansaço e dúvida. Seu incentivo constante e sua confiança em mim foram fundamentais para que eu não desistisse e pudesse chegar até aqui.

À minha orientadora, professora Dr.ª Angela Ribeiro Ferreira, pela orientação cuidadosa, pela escuta sensível, pela generosidade e pelas contribuições fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Sua presença e seu olhar atento foram essenciais para que eu pudesse seguir adiante.

Aos professores do PROFHISTÓRIA, pelas aulas, reflexões, debates e contribuições que ampliaram minha formação acadêmica e minha maneira de compreender o ensino de História.

À professora Dr.ª Nelba e à professora Dr.ª Georgiane, pelas valiosas contribuições realizadas na banca de qualificação, que enriqueceram significativamente este trabalho e possibilitaram novos olhares sobre a pesquisa.

À professora Dr.ª Bruna Alves Lopes, por sua participação na banca de defesa e pelas contribuições cuidadosas e fundamentais para o aprimoramento desta dissertação.

Aos colegas do PROFHISTÓRIA, pelo companheirismo, pelas trocas, pelo apoio e pela caminhada compartilhada ao longo do mestrado. Em especial, à Rafaela de Miranda, cuja amizade, generosidade e incentivo foram fundamentais nos momentos de dúvida, cansaço e insegurança.

Aos meus antigos estudantes da APAE de Jaguariaíva, que permanecem vivos em minha memória e em meu coração. Com cada um de vocês aprendi que educar exige escuta, sensibilidade, respeito e compromisso. Ensinaram-me que a inclusão não deve permanecer apenas no discurso ou na legislação, mas precisa ser construída diariamente, por meio de práticas que reconheçam a dignidade, os direitos, as potencialidades e as diferentes formas de aprender de cada sujeito. Esta pesquisa

também nasce das experiências, dos afetos e dos ensinamentos construídos com vocês. A luta pela inclusão, iniciada e fortalecida nessa trajetória, continua viva e seguirá fazendo parte da minha vida profissional e humana.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, oferecendo apoio, incentivo, conhecimento ou uma palavra de encorajamento, registro aqui o meu sincero agradecimento.

RESUMO

BASSANI, N. C. da S. **Ensino de História e a inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista.** 2026. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

Esta dissertação tem como tema a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de História, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental e na elaboração de uma proposta pedagógica destinada ao 6º ano. A pesquisa parte do seguinte problema: quais desafios os professores de História enfrentam para garantir a participação e a aprendizagem de estudantes com TEA e que estratégias podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, sem reduzir a complexidade do conhecimento histórico? O objetivo geral consiste em analisar as percepções e experiências de professores de História da educação básica acerca da inclusão de estudantes com TEA, subsidiando a elaboração de um guia de atividades inclusivas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, aplicada, bibliográfica, documental, exploratória, analítica e propositiva, articulada aos pressupostos da pesquisa-ação. Foram utilizados documentos legais, referenciais teóricos sobre Transtorno do Espectro Autista, educação inclusiva, acessibilidade pedagógica e ensino de História, além de dados obtidos por meio de questionário aplicado a 49 professores da educação básica. Também foram recebidos cinco materiais pedagógicos enviados voluntariamente por participantes, analisados como fontes documentais complementares quanto aos conteúdos históricos, aos recursos utilizados, à organização visual, à clareza dos comandos, à mediação docente, à flexibilização e às formas de avaliação. A análise evidenciou tentativas de utilização de recursos visuais e de adaptação das propostas, mas também limites na sistematização das práticas, na diversificação das formas de participação e na articulação entre acessibilidade e preservação da complexidade do conhecimento histórico. Os resultados do questionário evidenciaram dificuldades relacionadas à formação específica, à escassez de materiais acessíveis, à ausência de planejamento colaborativo, ao número elevado de estudantes por turma, à reduzida carga horária da disciplina e à insuficiente articulação entre professor regente, Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais e equipe pedagógica. A baixa adesão ao envio dos materiais também sugere que as práticas inclusivas ainda são pouco sistematizadas e compartilhadas no cotidiano escolar. Os dados revelaram que a efetivação da inclusão não pode depender exclusivamente de iniciativas individuais dos professores, sendo responsabilidade do poder público assegurar formação continuada, materiais pedagógicos, condições de planejamento, apoio especializado e avaliações acessíveis. Como produto educacional, foi elaborado um Guia de Atividades Inclusivas para o Ensino de História, destinado a professores do 6º ano, com propostas que articulam recursos visuais, comandos objetivos, atividades sequenciadas, mediação docente e diferentes formas de participação, preservando o rigor e a especificidade do conhecimento histórico.

Palavras-chave: Ensino de História. Transtorno do Espectro Autista. Educação Inclusiva. Produto Educacional.

ABSTRACT

BASSANI, N. C. da S. **History Teaching and the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder.** 2026. Dissertation (Master's Degree in History Teaching) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

This dissertation addresses the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in History teaching, focusing on the final years of Elementary Education and on the development of a pedagogical proposal for the 6th grade. The research is guided by the following question: What challenges do History teachers face in ensuring the participation and learning of students with ASD, and what strategies can contribute to the development of more accessible pedagogical practices without reducing the complexity of historical knowledge? The general objective is to analyze the perceptions and experiences of Basic Education History teachers regarding the inclusion of students with ASD, supporting the development of an inclusive activities guide.

Methodologically, this is a qualitative, applied, bibliographical, documentary, exploratory, analytical, and propositional study, grounded in the principles of action research. Legal documents and theoretical references on Autism Spectrum Disorder, inclusive education, pedagogical accessibility, and History teaching were analyzed, together with data obtained through a questionnaire administered to 49 Basic Education teachers. Five pedagogical materials voluntarily submitted by participants were also received and analyzed as complementary documentary sources, considering their historical content, resources, visual organization, clarity of instructions, teacher mediation, curriculum flexibility, and assessment methods.

The analysis revealed attempts to use visual resources and adapt activities, but also limitations in the systematization of practices, the diversification of forms of participation, and the articulation between accessibility and the preservation of the complexity of historical knowledge. The questionnaire results indicated difficulties related to specific training, the scarcity of accessible materials, the absence of collaborative planning, the high number of students per class, the limited number of History classes, and insufficient coordination among the classroom teacher, Specialized Educational Support, Multifunctional Resource Room, and pedagogical team. The low participation in submitting materials also suggests that inclusive practices remain insufficiently systematized and shared in everyday school life.

The findings demonstrate that the implementation of inclusion cannot depend exclusively on individual teacher initiatives. It is the responsibility of public authorities to ensure continuing education, pedagogical materials, planning conditions, specialized support, and accessible assessments. As an educational product, an Inclusive Activities Guide for History Teaching was developed for 6th-grade teachers. The guide includes proposals that combine visual resources, objective instructions, sequenced activities, teacher mediation, and different forms of participation while preserving the rigor and specificity of historical knowledge.

Keywords: History Teaching. Autism Spectrum Disorder. Inclusive Education. Educational Product.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade adaptada sobre Grandes Navegações 115
Figura 2 - Avaliação adaptada sobre civilizações antigas 117
Figura 3 - Continuação da avaliação adaptada sobre civilizações antigas: identificação do Rio Nilo 118
Figura 4 – Avaliação sobre Roma Antiga 122
Figura 5 - Atividade de acompanhamento da aprendizagem: vocabulário histórico 126
Figura 6 - Instrumento de acompanhamento da aprendizagem histórica 127
Figura 7 - Simulado interdisciplinar 130
Figura 8 - Capa do guia didático 154
Figura 9 - Ficha técnica e ficha catalográfica do guia didático 155
Figura 10 - Apresentação 156
Figura 11 - Para quem é esse guia 157
Figura 12 - Como utilizar esse guia 158
Figura 13 - Sumário 159
Figura 14 - O que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA)? 160
Figura 15 - Níveis de suporte 161
Figura 16 - Ensino de História e Estudantes com TEA 162
Figura 17 - Princípios do Ensino de História Inclusivo 163
Figura 18 - Organização do Guia 164
Figura 19 - Orientações baseadas em Menezes e Cruz (2013) 165
Figura 20 - Roteiro para a elaboração de atividades 166
Figura 21 - Proposta pedagógica da Unidade 1: Conhecendo a História 167
Figura 22 - Sugestão de avaliação da Unidade1: Conhecendo a História 168
Figura 23 - Proposta pedagógica da Unidade 2: As fontes e os registros da História 169
Figura 24 - Sugestão de Avaliação: As fontes e os registros da História 170
Figura 25 - Proposta pedagógica da Unidade 3: Calendários e contagens do tempo 171
Figura 26 - Sugestão de avaliação: Calendários e contagens do tempo 172
Figura 27 - Proposta pedagógica da Unidade 4: Patrimônios, memória e identidade 173
Figura 28 - Sugestão de avaliação: Patrimônios, memória e identidade 174

Figura 29 – Proposta pedagógica da Unidade 5: Trabalho e Sociedade - Transformações ao longo do tempo 175
Figura 30 - Sugestão de avaliação: Trabalho e Sociedade - Transformações ao longo do tempo 176
Figura 31 - Avaliação inclusiva: orientações para acompanhar a aprendizagem dos estudantes 177
Figura 32 - Avaliação inclusiva: mini rubrica de observação da aprendizagem 178
Figura 33 - Considerações finais do produto educacional: parte 1 179
Figura 34 - Considerações finais do produto educacional: parte 2 180
Figura 35 – Saiba mais: sugestões de materiais e referências para o ensino de História e TEA 181
Figura 36 - Referências bibliográficas do produto educacional: parte 1 182
Figura 37 - Referências bibliográficas do produto educacional: parte 2 183
Figura 38 - Referências bibliográficas do produto educacional: parte 3 184
Figura 39 - Referências bibliográficas do produto educacional: parte 4 185

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tempo de magistério dos professores participantes 82
Tabela 2 – Níveis de ensino que os professores atuam 84
Tabela 3 - Rede de ensino que trabalham os professores participantes 89
Tabela 4 - Formação acadêmica dos professores participantes na área de História 91
Tabela 5 - Titulação acadêmica dos docentes participantes da pesquisa 93
Tabela 6 - Formação específica dos professores em Educação Especial ou Autismo 97
Tabela 7 - Síntese analítica das estratégias pedagógicas utilizadas no ensino de História para estudantes com TEA 111

LISTA DE SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADI-R	Autism Diagnostic Interview-Revised
ADOS	Autism Diagnostic Observation Schedule
APA	American Psychiatric Association
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASD	Autism Spectrum Disorder
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDC	Centers for Disease Control and Prevention
CF	Constituição Federal
CID-11	Classificação Internacional de Doenças – 11ª Revisão
DSM-5-TR	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – 5ª edição, texto revisado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEC/SEESP	Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial
OMS	Organização Mundial da Saúde
PECS	Picture Exchange Communication System
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROFHISTÓRIA	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
QI	Quociente de Inteligência
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O ENSINO DE HISTÓRIA: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DO INÍCIO DO SÉCULO XX À CONTEMPORANEIDADE 30
2.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O ENSINO DE HISTÓRIA: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS (1911–2025) 31
2.1.1 Breve trajetória histórica do conceito de TEA 31
2.1.2 Dados epidemiológicos, prevalência e características do TEA: um panorama contemporâneo (2022–2025) 36
2.2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS EDUCACIONAIS DAS PESSOAS COM TEA NO BRASIL 40
2.3 MODELOS DE ESCOLARIZAÇÃO: SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO 47
2.4 TENSÕES CONTEMPORÂNEAS E JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO 49
2.5 ENSINO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA: DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE 57
3 PERCURSO METODOLÓGICO 71
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA 71
3.2 COLETA, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 75
4 ANÁLISE DOS DADOS LEVANTADOS COM PROFESSORES 81
4.1 PERFIL DOCENTE E FORMAÇÃO ACADÊMICA 82
4.2 PERCEPÇÕES E DESAFIOS DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA 99
4.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PELOS DOCENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES COM TEA 104
4.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES COM TEA 114
4.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 135
5 PROPOSTA PEDAGÓGICA: GUIA DE ATIVIDADES INCLUSIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA 143

5.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA 144
5.2 OBJETIVOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA..... 146
5.3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS 147
5.4 ORGANIZAÇÃO DO GUIA..... 150
5.5 PRODUTO EDUCACIONAL..... 154
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 186
REFERÊNCIAS..... 196
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES COM TEA 205

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre a inclusão escolar tem ganhado relevância no campo educacional brasileiro, acompanhando as transformações sociais, políticas e culturais que impulsionam a busca por uma escola mais democrática e acessível. Entre os diferentes grupos de estudantes que compõem esse cenário, destaca-se o público com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja presença crescente nas salas de aula regulares desafia as práticas pedagógicas tradicionais e exige novas formas de ensinar e aprender.

A construção da política de inclusão escolar no Brasil resulta de um processo histórico de lutas sociais, transformações conceituais e ampliação do reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos.

A Constituição Federal de 1988 constitui um marco fundamental desse processo ao estabelecer, em seu art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 1988, art. 205).

De forma complementar, o texto constitucional assegura, entre os princípios do ensino, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, art. 206, I).

Especificamente em relação às pessoas com deficiência, a Constituição determinou, no art. 208, III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208, III). Embora a expressão utilizada no texto constitucional corresponda à terminologia vigente à época, atualmente substituída por “pessoa com deficiência”, esse dispositivo evidencia que a Constituição já reconhecia o dever estatal de garantir condições específicas para a escolarização, preferencialmente no ensino regular. Portanto, a educação inclusiva não surge apenas com legislações posteriores, mas encontra fundamento constitucional no direito à educação, à igualdade de condições e ao atendimento educacional especializado.

No cenário internacional, a Declaração de Salamanca, de 1994, reforçou o compromisso com sistemas educacionais orientados pela inclusão, defendendo que as escolas devem acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (Unesco, 1994). No Brasil, esse movimento foi fortalecido pela Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional LDB, Lei nº 9.394/1996, que passou a definir a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, art. 58). Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirmou o direito de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns (Brasil, 2008).

No caso das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Seu art. 1º, § 2º, estabelece expressamente que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012, art. 1º, § 2º). Com isso, a legislação assegura às pessoas com TEA o acesso aos direitos previstos para as pessoas com deficiência, entre eles o direito à educação, ao atendimento educacional especializado, à acessibilidade e à participação na escola regular.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, aprofunda e sistematiza esse percurso ao incorporar uma compreensão da deficiência que supera interpretações exclusivamente médicas, individualizantes ou assistencialistas. Em seu art. 2º, a LBI define a pessoa com deficiência como aquela que tem “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, art. 2º).

Essa definição é central porque desloca a compreensão da deficiência como problema restrito ao indivíduo e evidencia a responsabilidade da sociedade e das instituições na produção ou superação das barreiras que limitam a participação.

Assim, a LBI não retira a importância das políticas de proteção e assistência social, mas rompe com uma visão que reduz a pessoa com deficiência à condição de dependência ou tutela. Ao reconhecê-la como sujeito de direitos, com capacidade de participação, escolha e autonomia, a lei orienta políticas públicas voltadas à igualdade de oportunidades e à eliminação de barreiras.

No campo educacional, a LBI reafirma que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis

e aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015, art. 27). A mesma legislação estabelece que esse direito deve alcançar “o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015, art. 27).

A partir dessa previsão legal, a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como presença física do estudante em sala de aula, mas como garantia de condições concretas de acesso ao currículo, participação nas atividades, aprendizagem e desenvolvimento da autonomia.

Esses marcos legais evidenciam que o direito à educação inclusiva possui fundamento constitucional e foi progressivamente detalhado por legislações e políticas posteriores. Para além da dimensão normativa, sua efetivação depende da organização de práticas pedagógicas acessíveis, da formação docente, da oferta de atendimento educacional especializado, da eliminação de barreiras e do compromisso institucional com a aprendizagem de todos os estudantes.

O ensino de História pode contribuir para a formação dos estudantes ao possibilitar a compreensão de diferentes experiências humanas ao longo do tempo e das relações entre passado e presente. Em uma perspectiva inclusiva, esse trabalho exige práticas pedagógicas que considerem a diversidade presente em sala de aula e favoreçam a participação de todos. A disciplina também contribui para a formação cidadã, ao estimular a reflexão crítica, o reconhecimento das diferenças e a compreensão dos estudantes como sujeitos históricos.

Como destaca Bittencourt (2010), o ensino de História deve favorecer a reflexão sobre o passado a partir dos problemas e desafios do presente, estimulando a autonomia intelectual dos estudantes. Fonseca (2012) complementa que a aprendizagem histórica não se limita à transmissão de fatos, mas envolve o desenvolvimento da consciência histórica e a capacidade de interpretar e atribuir sentido às experiências humanas.

Essa compreensão reforça a necessidade de um ensino de História atento à diversidade cultural, social e cognitiva presente nas salas de aula, reconhecendo que diferentes modos de ser e aprender também produzem diferentes formas de compreender o tempo e a história.

Assim, a disciplina assume uma função informativa, formativa e emancipadora, ao possibilitar que todos os estudantes, inclusive os neurodivergentes, reconheçam-se como participantes ativos na construção da memória coletiva e da

transformação social. Essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que não reduzam o estudante à sua deficiência, mas considerem suas formas próprias de aprender, participar e produzir sentidos sobre o conhecimento histórico.

A escolha da temática desta pesquisa está profundamente relacionada à minha trajetória profissional, pois, em 2014, tive meu primeiro contato com estudantes com deficiência ao iniciar o trabalho na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Jaguariaíva, no Paraná.

Inicialmente, atuei como atendente acompanhando os estudantes em suas rotinas de chegada e saída, auxiliando na alimentação, nos cuidados necessários e na entrega aos familiares. Em alguns momentos, também permanecia em sala de aula, o que possibilitou uma aproximação mais direta com os processos de aprendizagem, comunicação e interação vivenciados pelos estudantes atendidos pela instituição.

Essa experiência foi marcante porque permitiu compreender, ainda de forma inicial, que cada estudante apresentava necessidades, interesses e formas próprias de se relacionar com o ambiente escolar. O contato cotidiano com estudantes autistas contribuiu para que eu percebesse que a inclusão não se limita ao cuidado ou à presença física na instituição, mas exige escuta, observação, paciência e disposição para compreender diferentes modos de aprender e participar.

Em 2016, após ficar bem classificada em um processo seletivo, iniciei minha atuação como professora. Nesse período, assumi o acompanhamento de um estudante com Transtorno do Espectro Autista com nível 3 de suporte, experiência que representou um importante desafio profissional. Havia dias marcados por dificuldades, inseguranças e situações em que as estratégias inicialmente utilizadas não produziam os resultados esperados. Contudo, também ocorreram momentos em que determinadas intervenções, formas de comunicação e adaptações possibilitavam maior participação e envolvimento do estudante.

Esse processo exigiu estudo, busca por orientações, observação constante e reorganização das práticas pedagógicas e, aos poucos, foi possível perceber que pequenas mudanças como adequar a linguagem, respeitar o tempo do estudante, organizar a atividade em etapas e identificar seus interesses poderiam produzir efeitos significativos em sua participação e aprendizagem.

A experiência, inicialmente vivida como desafio, despertou o interesse pela Educação Especial e pela construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Assim, a trajetória profissional contribuiu diretamente para a formulação desta pesquisa, que nasce da necessidade de compreender melhor os desafios enfrentados por professores e de propor possibilidades concretas para o ensino de História com estudantes com TEA.

O ingresso na Educação Especial representou um importante processo de formação profissional e humana, pois a convivência diária com estudantes, famílias e profissionais da instituição possibilitou compreender que a inclusão escolar não se esgota nas legislações e nas políticas públicas. Sua efetivação também depende das relações construídas entre escola, professores, estudantes e comunidade.

Essa experiência evidenciou a necessidade de compreender cada estudante para além do diagnóstico, reconhecendo suas potencialidades e buscando estratégias pedagógicas capazes de favorecer sua participação e sua aprendizagem.

Ao longo da atuação na APAE, foi possível acompanhar diferentes trajetórias de desenvolvimento e perceber que cada estudante apresentava formas singulares de compreender o mundo, comunicar-se e construir conhecimentos. Essa experiência contribuiu para superar concepções simplificadoras frequentemente associadas ao Transtorno do Espectro Autista e permitiu reconhecer que muitas dificuldades enfrentadas pelos estudantes não decorriam apenas de suas características individuais, mas também das barreiras presentes nos ambientes sociais e educacionais.

Em 2024, optei por atuar no ensino regular. A partir dessa experiência, comecei a observar que estudantes com dificuldades de aprendizagem, com deficiência ou com outras necessidades educacionais específicas eram, muitas vezes, deixados à margem das atividades desenvolvidas em sala de aula. Embora houvesse interesse e esforço por parte dos professores, frequentemente faltavam orientações mais claras sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, suas formas de aprendizagem e as estratégias pedagógicas que poderiam favorecer sua participação.

Essa realidade produziu uma inquietação profissional: de que maneira eu, como professora de História, poderia contribuir para que esses estudantes participassem efetivamente das aulas e acessassem o conhecimento histórico? A questão tornou-se ainda mais relevante ao perceber que a inclusão não poderia se limitar à presença física do estudante na sala de aula, mas precisava envolver

condições concretas de aprendizagem, participação, comunicação e desenvolvimento.

Essas inquietações foram decisivas para o ingresso no mestrado e para a definição do tema desta pesquisa. Busquei aprofundar os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista, a educação inclusiva e o ensino de História, com o propósito de compreender melhor os desafios enfrentados pelos docentes e elaborar uma contribuição que fosse relevante não apenas para minha prática profissional, mas também para outros professores que vivenciam situações semelhantes no cotidiano escolar.

No âmbito do ensino de História, essa preocupação adquire importância particular, embora a disciplina tenha sido tradicionalmente associada à memorização de conteúdos, datas e acontecimentos, importantes transformações teóricas e metodológicas passaram a compreendê-la como espaço de formação crítica e de construção da consciência histórica.

Ensinar História, nessa perspectiva, não significa apenas transmitir conhecimentos sobre o passado, mas possibilitar que os estudantes compreendam a si mesmos, a sociedade da qual fazem parte e as relações entre passado e presente.

Conforme destaca Teixeira (2023), o ensino de História desempenha papel fundamental na formação cidadã, uma vez que possibilita aos sujeitos compreenderem os processos sociais, culturais, políticos e econômicos que constituem e organizam a vida em sociedade. Ao favorecer a leitura crítica da realidade e a compreensão das diferentes experiências históricas, a disciplina ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, contribuindo para a construção de sujeitos capazes de reconhecer a historicidade das relações sociais e das desigualdades presentes no cotidiano.

Nessa perspectiva, o ensino de História também se configura como um importante espaço de inclusão, na medida em que amplia repertórios culturais, promove o reconhecimento das diferenças e contribui para a valorização da diversidade e da pluralidade das experiências humanas.

Entretanto, ao analisar a literatura acadêmica relacionada à inclusão escolar, observa-se que ainda existem lacunas significativas quando se trata especificamente da relação entre o ensino de História e os estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Grande parte das pesquisas concentra-se em discussões gerais sobre educação inclusiva, políticas públicas ou formação docente, enquanto as especificidades do ensino histórico para estudantes autistas permanecem relativamente pouco exploradas.

Essa constatação reforça a relevância da presente investigação, considerando o aumento expressivo do número de estudantes autistas matriculados na rede regular de ensino e os desafios enfrentados pelos professores em seu cotidiano profissional, torna-se necessário ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam a participação e a aprendizagem desses estudantes nas aulas de História.

Diante disso, esta pesquisa busca responder ao seguinte problema: como o ensino de História pode contribuir para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista dentro de sala de aula, considerando os princípios da educação inclusiva e as necessidades pedagógicas identificadas pelos professores que atuam na educação básica?

A partir desse problema, estabeleceu-se como objetivo geral analisar as contribuições da educação inclusiva para o ensino de História, visando à elaboração de um guia de atividades destinado aos professores do 6º ano do Ensino Fundamental que atuam com estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Como objetivos específicos, pretende-se compreender os fundamentos teóricos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista, à educação inclusiva e à neurodiversidade; identificar desafios e possibilidades presentes no processo de ensino e aprendizagem de estudantes autistas nas aulas de História; analisar estratégias pedagógicas e adaptações curriculares apontadas pela literatura e pelos professores participantes da pesquisa; e elaborar um guia de atividades pedagógicas inclusivas destinado aos professores do Ensino Fundamental II, mais especificamente, para o 6.º ano do ensino fundamental.

O referencial teórico desta pesquisa está estruturado a partir da articulação entre os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a educação inclusiva, a formação e a mediação docente, as práticas pedagógicas acessíveis e os fundamentos do ensino de História. Esses eixos permitem compreender que a inclusão de estudantes com TEA não se resume à matrícula na classe comum, mas envolve a garantia de condições efetivas de acesso, participação, aprendizagem e desenvolvimento no interior das práticas escolares.

No que se refere ao TEA, a pesquisa parte da compreensão apresentada pela American Psychiatric Association (2023), segundo a qual o transtorno se caracteriza por manifestações relacionadas à comunicação e interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Contudo, essas características não se apresentam de modo uniforme, pois cada estudante possui formas particulares de aprender, comunicar-se, interagir e responder às situações pedagógicas.

Dessa maneira, o diagnóstico não deve ser compreendido como definição da capacidade de aprendizagem do estudante, mas como um elemento que pode auxiliar o professor a planejar apoios e estratégias pedagógicas mais adequadas.

Estudos de Grandin (2006), Orrú (2016, 2017), Suplino (2009) e Gómez e Terán (2014) contribuem para compreender que estudantes com TEA podem apresentar diferentes formas de percepção, interesses específicos, necessidades de previsibilidade e modos singulares de construir conhecimentos.

No contexto escolar, tais aspectos demandam atenção à organização do ambiente, à clareza das instruções, ao uso de recursos visuais, à divisão das atividades em etapas e à valorização dos interesses e potencialidades de cada estudante. Assim, a pesquisa adota uma perspectiva que evita reduzir o estudante às suas dificuldades e busca compreender as possibilidades de aprendizagem construídas nas relações pedagógicas.

O segundo eixo do referencial fundamenta-se na educação inclusiva. Mantoan (2003, 2006, 2020) defende que a inclusão escolar não pode ser entendida como adaptação pontual ou como responsabilidade exclusiva da Educação Especial. Para a autora, uma escola inclusiva é aquela que revê suas concepções de ensino, currículo, avaliação e organização pedagógica, reconhecendo as diferenças como parte constitutiva da sala de aula. Nessa direção, incluir não significa oferecer um currículo empobrecido ou paralelo aos estudantes com deficiência, mas criar diferentes caminhos para que todos possam acessar o conhecimento escolar.

Essa discussão também se aproxima de Skliar (2003), ao problematizar práticas escolares que tratam a diferença como falta, desvio ou incapacidade. A presença de estudantes com TEA na escola regular exige que a instituição reconheça a diversidade dos modos de aprender e rompa com expectativas de homogeneidade. Moreira e Candau (2008) reforçam essa perspectiva ao defenderem práticas

pedagógicas sensíveis às diferenças culturais, sociais e subjetivas presentes na escola.

A partir dessas contribuições, a inclusão é compreendida nesta pesquisa como um princípio ético, político e pedagógico que exige a transformação das condições de ensino e da própria organização escolar.

O terceiro eixo relaciona-se à aprendizagem e à mediação docente, tomando como referência a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991, 1997). Para o autor, o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais e é mediado pelos instrumentos culturais, pela linguagem e pela interação com outros sujeitos. Essa compreensão permite deslocar o olhar das limitações individuais para as possibilidades de intervenção pedagógica.

Assim, o professor ocupa papel central ao organizar situações de aprendizagem, propor desafios possíveis, utilizar diferentes linguagens e oferecer apoios que permitam ao estudante avançar progressivamente em sua compreensão.

No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a mediação docente envolve planejamento intencional, observação constante e flexibilidade pedagógica. Pletsch e Lima (2014) destacam que a inclusão escolar de estudantes autistas depende da qualidade das mediações realizadas em sala de aula e das condições de trabalho oferecidas aos professores.

Nessa perspectiva, Vieira (2024), ao investigar os desafios e as estratégias relacionadas ao ensino de História para estudantes com TEA, ressalta a importância da utilização de recursos visuais, da linguagem objetiva, da organização das tarefas, das atividades multissensoriais e do acompanhamento individualizado. Essas estratégias podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, desde que estejam articuladas aos objetivos de aprendizagem da disciplina.

Assim, a adaptação dos recursos e das metodologias não deve implicar a simplificação ou a redução dos conteúdos históricos, mas a criação de condições que possibilitem aos estudantes compreender diferentes temporalidades, estabelecer relações entre passado e presente e participar ativamente dos processos de interpretação e construção do conhecimento histórico.

As discussões acerca das práticas pedagógicas inclusivas também encontram contribuições nos estudos de Gonçalves, Gonçalves e Cunha (2024), Rodrigues e Barros (2022) e Souza e Guisso (2025), que abordam possibilidades de organização

do ensino e utilização de recursos pedagógicos voltados aos estudantes com TEA. Entre as estratégias discutidas, destacam-se o emprego de imagens, materiais concretos, recursos visuais e auditivos, jogos, textos organizados e atividades estruturadas em etapas. Embora essas contribuições não estejam restritas ao ensino de História, oferecem subsídios para pensar a organização das atividades dessa disciplina, especialmente quando os estudantes precisam interpretar fontes históricas, compreender conceitos e estabelecer relações entre diferentes acontecimentos e contextos sociais.

A utilização desses recursos, entretanto, não garante, isoladamente, a aprendizagem ou a participação dos estudantes, uma vez que sua efetividade depende do planejamento, da mediação docente e das características individuais de cada sujeito. A organização dos comandos, a apresentação gradual das atividades e a diversificação das formas de comunicação e registro podem contribuir para diminuir barreiras pedagógicas e ampliar as possibilidades de participação. Pereira e Sousa (2023) discutem a importância da organização das rotinas e da previsibilidade nos contextos educativos, aspectos que podem favorecer a compreensão das atividades propostas e proporcionar condições mais adequadas ao envolvimento de crianças e adolescentes com TEA no processo de aprendizagem.

Essa discussão aproxima-se das contribuições de Fraga (2024), cuja pesquisa, situada no campo do ensino de História inclusivo, evidencia a importância da reflexão sobre as práticas docentes e da construção de propostas pedagógicas sensíveis às diferenças presentes na sala de aula. A partir dessa perspectiva, compreende-se que o planejamento pedagógico não pode estar fundamentado exclusivamente no diagnóstico ou em características gerais atribuídas ao Transtorno do Espectro Autista, sendo necessário considerar as experiências, os interesses, as formas de comunicação, os conhecimentos prévios e as possibilidades de aprendizagem de cada estudante.

Dessa forma, as contribuições desses estudos permitem compreender que a inclusão no ensino de História exige mais do que a disponibilização de materiais adaptados, pois pressupõe a construção de práticas pedagógicas que articulem acessibilidade, mediação docente e aprendizagem histórica. Essa compreensão orienta a elaboração do produto educacional desenvolvido nesta pesquisa, concebido como um guia de atividades inclusivas para professores do 6º ano do Ensino Fundamental. As propostas apresentadas buscam oferecer diferentes possibilidades

de acesso, participação e expressão dos conhecimentos, sem desconsiderar os objetivos formativos da disciplina ou estabelecer atividades diferenciadas exclusivamente com base nos níveis de suporte do TEA. Assim, pretende-se contribuir para um ensino de História que reconheça as singularidades dos estudantes e assegure oportunidades de participação na construção do conhecimento histórico.

No campo da formação docente, Tardif (2014) compreende que os saberes dos professores são construídos tanto na formação acadêmica quanto na experiência cotidiana da profissão. Nóvoa (2019) reforça que a formação docente precisa estar vinculada aos problemas reais enfrentados nas escolas, favorecendo a reflexão crítica sobre a prática. Esses autores contribuem para interpretar os dados do questionário, especialmente aqueles relacionados à insegurança dos professores, à ausência de formação específica e à necessidade de materiais pedagógicos que auxiliem o trabalho com estudantes com TEA no ensino de História.

No que se refere ao ensino de História, a pesquisa fundamenta-se em Bittencourt (2018), Schmidt e Cainelli (2009), Rüsen (2001, 2007) e Teixeira (2023). Esses autores compreendem que ensinar História não significa apenas transmitir datas, fatos ou personagens, mas possibilitar aos estudantes a compreensão das experiências humanas no tempo, das relações entre passado e presente, das mudanças e permanências, das diferentes culturas e dos conflitos que constituem a vida social. O ensino histórico deve contribuir para a formação crítica e para a construção de sentidos sobre a realidade, favorecendo a participação dos estudantes como sujeitos da história.

A contribuição de Rüsen (2001, 2007) é especialmente importante ao discutir a consciência histórica como capacidade de interpretar o tempo e orientar-se na vida prática. Para estudantes com TEA, garantir o acesso ao ensino de História significa assegurar oportunidades de compreender noções de temporalidade, memória, identidade, cultura, fonte histórica e organização social, por meio de estratégias que respeitem suas formas de aprendizagem. Assim, a acessibilidade pedagógica não reduz a especificidade da disciplina; ao contrário, cria condições para que mais estudantes participem da construção do pensamento histórico.

Estudos voltados diretamente à interface entre ensino de História, inclusão e TEA, como os de Santos (2011, 2021), Menezes, Lima e Rodrigues (2019), Braga (2022), Anjos e Rabelo (2024), Silva (2024), Schäfer (2024) e Reis (2025), evidenciam que ainda são limitadas as produções e os materiais específicos para apoiar

professores de História nesse campo. Essas pesquisas apontam desafios relacionados à formação docente, à ausência de recursos adaptados, à necessidade de planejamento colaborativo e à dificuldade de transformar princípios inclusivos em ações concretas no cotidiano da sala de aula.

O referencial teórico adotado nesta pesquisa compreende que a inclusão de estudantes com TEA no ensino de História depende da articulação entre o direito à educação, o reconhecimento das singularidades dos estudantes, a mediação docente, a flexibilização das estratégias e a preservação da complexidade do conhecimento histórico. Essa perspectiva orienta a análise das percepções e dos materiais enviados pelos professores participantes, bem como a elaboração do guia didático destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental.

A relevância desta investigação pode ser compreendida em diferentes dimensões: do ponto de vista social, contribui para ampliar debates relacionados ao direito à educação inclusiva e à valorização da diversidade humana; no campo educacional, busca oferecer subsídios que auxiliem professores na construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e sob a perspectiva acadêmica, pretende contribuir para o fortalecimento das discussões acerca da interface entre ensino de História e inclusão escolar.

Metodologicamente, esta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, exploratório, analítico e propositivo, articulada aos pressupostos da pesquisa-ação. A escolha por essa perspectiva justifica-se pelo fato de que o estudo nasce de uma inquietação situada no próprio campo de atuação da pesquisadora, isto é, da experiência profissional com estudantes com Transtorno do Espectro Autista e das dificuldades observadas no cotidiano escolar em relação à construção de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de História. Assim, a investigação não se limita à análise teórica do tema, mas busca compreender uma realidade educacional concreta e propor encaminhamentos possíveis para sua transformação.

A pesquisa-ação foi adotada como opção epistemológica e política por permitir a aproximação entre investigação acadêmica e prática docente. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador não se coloca como observador distante da realidade estudada, mas como sujeito implicado no processo investigativo, buscando compreender problemas concretos e produzir respostas pedagógicas que possam contribuir com o contexto educacional.

No caso desta dissertação, a pesquisa-ação se expressa na articulação entre a trajetória profissional da pesquisadora, a escuta de professores da educação básica, a análise das demandas identificadas e a elaboração de um produto educacional voltado ao ensino de História para estudantes com TEA.

A primeira etapa da investigação consistiu na realização de uma revisão bibliográfica e documental, com o objetivo de construir o referencial teórico da pesquisa. Foram analisadas produções acadêmicas, legislações, documentos oficiais e estudos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista, à educação inclusiva, à formação docente, às adaptações curriculares e ao ensino de História. Essa etapa possibilitou compreender os principais debates que atravessam a inclusão escolar, bem como identificar lacunas existentes na produção acadêmica sobre práticas pedagógicas específicas para estudantes autistas nas aulas de História.

Na sequência, foi realizada a coleta de dados junto a 49 professores de História da educação básica, por meio de questionário elaborado com o objetivo de identificar percepções, experiências, desafios e estratégias relacionadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de História. A escolha por professores da área justifica-se pela necessidade de compreender como esses profissionais percebem a presença de estudantes autistas em suas turmas, quais dificuldades encontram no planejamento e na execução das aulas, quais recursos utilizam e quais demandas formativas consideram mais urgentes.

O questionário aplicado aos 49 professores permitiu levantar informações sobre o perfil profissional dos participantes, sua formação acadêmica, tempo de atuação docente, experiências com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), conhecimentos sobre educação inclusiva e estratégias pedagógicas utilizadas no ensino de História. Também buscou identificar se os professores se sentem preparados para trabalhar com estudantes com TEA, quais adaptações costumam realizar, que tipos de materiais utilizam e quais dificuldades aparecem com maior frequência no cotidiano escolar.

A participação dos professores foi fundamental para aproximar a pesquisa das demandas reais da escola. Ao ouvir docentes que atuam diretamente com o ensino de História, tornou-se possível compreender que a inclusão escolar não se resume à existência de legislação ou à matrícula do estudante na classe comum. Ela depende de condições concretas de trabalho, formação continuada, apoio institucional, diálogo entre os professores da sala comum e da Educação Especial, bem como da

disponibilidade de materiais pedagógicos que auxiliem o planejamento de aulas mais acessíveis.

Além das questões objetivas e discursivas, o questionário incluiu um espaço opcional para o compartilhamento de materiais adaptados e recursos didáticos utilizados pelos participantes no ensino de História com estudantes com TEA. Os professores puderam encaminhar fotografias ou arquivos em PDF de atividades, textos adaptados, mapas mentais, jogos, recursos visuais, materiais manipulativos e outras propostas pedagógicas, desde que autorizassem seu uso para fins acadêmicos, preservando-se suas identidades.

Foram recebidas cinco atividades, que constituíram fontes complementares para a investigação. Esses materiais foram analisados juntamente com as respostas do questionário, permitindo relacionar aquilo que os professores afirmaram sobre suas práticas às estratégias efetivamente presentes nas propostas enviadas. Assim, a pesquisa não se limitou às percepções docentes, mas incluiu a análise de produções pedagógicas elaboradas e utilizadas em contextos escolares concretos.

Os dados obtidos foram analisados qualitativamente, considerando recorrências, aproximações, contradições e sentidos presentes nas respostas e nos materiais encaminhados pelos participantes. Conforme Minayo (2014), a abordagem qualitativa possibilita compreender experiências, práticas e significados produzidos pelos sujeitos em seus contextos. A análise não teve como finalidade produzir generalizações estatísticas, mas compreender como os professores de História significam a inclusão de estudantes com TEA e quais elementos aparecem como desafios ou possibilidades em suas práticas pedagógicas.

A análise das cinco atividades foi orientada pelos pressupostos da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), buscando identificar os conteúdos históricos abordados, os recursos utilizados, a organização das propostas, a clareza dos comandos, as formas de participação previstas, as possibilidades de mediação docente e as estratégias de flexibilização e avaliação. Os materiais foram interpretados à luz do referencial teórico adotado, especialmente das discussões sobre educação inclusiva, mediação pedagógica e ensino de História.

A partir da análise das respostas dos 49 professores e das cinco atividades enviadas, foi possível identificar demandas importantes, especialmente relacionadas à necessidade de atividades mais visuais, orientações didáticas objetivas, organização das tarefas em etapas, diferentes formas de participação e registro,

flexibilização das avaliações e materiais que auxiliem o trabalho docente sem reduzir a complexidade do conhecimento histórico. Essas demandas contribuíram diretamente para a construção do produto educacional desta pesquisa, organizado como um guia didático de apoio aos professores de História do 6º ano do Ensino Fundamental.

O produto educacional elaborado consiste em um guia de atividades pedagógicas inclusivas para o ensino de História, destinado especialmente a professores do 6º ano do Ensino Fundamental. A escolha pelo 6º ano justifica-se por se tratar de uma etapa de transição entre os anos iniciais e finais, marcada pelo aumento do número de professores, pela ampliação das exigências de autonomia e pela introdução de conteúdos históricos mais sistematizados. Para estudantes com TEA, essa transição pode demandar maior previsibilidade, mediações visuais, organização das tarefas em etapas e estratégias que favoreçam a compreensão dos conceitos históricos.

O guia não foi concebido como um material fechado, rígido ou prescritivo, mas como uma proposta de apoio à prática docente. Seu objetivo é oferecer sugestões de atividades, adaptações, recursos visuais, formas diversificadas de registro e possibilidades de avaliação inclusiva que possam ser reorganizadas pelos professores conforme as características de suas turmas e de seus estudantes.

Com essa proposta, o produto educacional busca dialogar com a realidade da escola pública e contribuir para que o ensino de História se torne mais acessível, significativo e sensível à diversidade neurocognitiva.

Assim, o percurso metodológico desta pesquisa articula revisão bibliográfica, escuta docente, análise qualitativa dos dados e elaboração de produto educacional. Essa organização permite compreender a pesquisa-ação não apenas como método, mas como compromisso com a transformação da prática pedagógica, uma vez que parte de um problema real, dialoga com professores que vivenciam esse desafio e propõe um material que pode subsidiar práticas inclusivas no ensino de História.

Esta dissertação está organizada em quatro seções principais, articuladas entre si com o objetivo de compreender as relações entre o Transtorno do Espectro Autista, a educação inclusiva e o ensino de História, bem como propor possibilidades pedagógicas voltadas ao contexto escolar.

A seção intitulada O Transtorno do Espectro Autista e o Ensino de História: aspectos teóricos e práticos (1911-2025), apresenta os fundamentos teóricos que

sustentam a investigação. Inicialmente, são discutidos aspectos históricos relacionados à construção do conceito de Transtorno do Espectro Autista, abordando sua trajetória conceitual, critérios diagnósticos contemporâneos, bases neurobiológicas e dados epidemiológicos recentes.

Em seguida, são analisadas as relações entre TEA e educação, contemplando os principais marcos legais da educação inclusiva brasileira, as contribuições da Lei Berenice Piana, os diferentes modelos de escolarização e os desafios contemporâneos da inclusão escolar. Posteriormente, são discutidas as práticas pedagógicas inclusivas, a mediação docente, as adaptações curriculares e as possibilidades de ensino de História voltadas à participação e à aprendizagem de estudantes com TEA.

Na seção Percurso Metodológico, são apresentados os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, onde foram discutidos os fundamentos da abordagem qualitativa e da pesquisa-ação, compreendida como uma possibilidade de articulação entre investigação acadêmica e transformação da prática educativa.

Também são descritos os instrumentos utilizados para a produção dos dados, os critérios de participação dos sujeitos da pesquisa, o processo de aplicação do questionário e os procedimentos de organização e análise das informações obtidas junto aos 49 professores de História participantes do estudo. A seção também apresenta a análise das cinco atividades encaminhadas voluntariamente pelos docentes, cujos materiais contribuíram para a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de História com estudantes com TEA.

A seção Análise dos Dados Levantados com Professores dedica-se à apresentação e à interpretação dos dados produzidos durante a investigação. Inicialmente, é traçado o perfil profissional e acadêmico dos participantes. Na sequência, são analisadas as percepções docentes acerca da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, os desafios enfrentados no cotidiano escolar, as estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas de História e as adaptações realizadas para favorecer a participação desses estudantes.

Também são examinadas as cinco atividades enviadas pelos professores, considerando os conteúdos históricos abordados, os recursos empregados, as formas de mediação, as possibilidades de participação e as estratégias de flexibilização.

As discussões são realizadas em diálogo com o referencial teórico apresentado anteriormente, buscando compreender aproximações, limites e

possibilidades presentes nas práticas relatadas e nos materiais compartilhados pelos docentes.

Por fim, a seção Proposta Pedagógica: Guia de Atividades Inclusivas para o Ensino de História apresenta o produto educacional desenvolvido a partir dos resultados obtidos na pesquisa. São descritos seus objetivos, fundamentos teóricos, organização e propostas de atividades voltadas ao 6º ano do Ensino Fundamental.

O material foi elaborado com a finalidade de oferecer subsídios aos professores que atuam com estudantes autistas, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, acessíveis e comprometidas com a aprendizagem histórica.

Ao articular revisão teórica, análise das experiências e dos materiais enviados pelos professores e elaboração de um produto educacional, esta pesquisa busca contribuir para o fortalecimento das discussões sobre inclusão escolar e ensino de História. Reafirma-se, assim, a importância de práticas pedagógicas comprometidas com a participação, a aprendizagem e a autonomia de todos os estudantes.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O ENSINO DE HISTÓRIA: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DO INÍCIO DO SÉCULO XX À CONTEMPORANEIDADE

A inclusão escolar constitui um dos desafios presentes na educação básica contemporânea, especialmente diante da diversidade de formas de aprender, comunicar-se e participar que caracteriza as salas de aula. Nesse debate, não basta assegurar o acesso à escola; é necessário criar condições para que os estudantes participem das atividades, aprendam e tenham suas especificidades consideradas no processo educativo.

No ensino de História, essa discussão assume características próprias, pois a disciplina envolve a compreensão das relações entre passado e presente, a interpretação de diferentes temporalidades, a análise de fontes e a formação crítica dos estudantes. A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), portanto, exige que essas especificidades do conhecimento histórico sejam consideradas juntamente com as necessidades pedagógicas apresentadas pelos estudantes.

Historicamente, a Educação Especial no Brasil passou por diferentes formas de organização, incluindo modelos de segregação e integração, nos quais a diferença foi frequentemente compreendida a partir das limitações do sujeito. O fortalecimento dos movimentos sociais e a atuação das famílias na reivindicação de direitos contribuíram para mudanças nas políticas educacionais e para o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos. Esse percurso também ampliou a responsabilidade dos sistemas de ensino na garantia de condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com TEA.

Nas aulas de História, a mediação docente ocupa papel importante na construção dessas condições, pois, esses estudantes podem apresentar diferentes formas de aprendizagem, comunicação e processamento das informações, o que exige atenção às estratégias utilizadas em sala de aula. Isso não significa reduzir as expectativas de aprendizagem ou simplificar indiscriminadamente os conteúdos, mas buscar formas de apresentação, participação e acompanhamento que ampliem o acesso ao conhecimento histórico.

Para compreender essas questões e fundamentar as propostas pedagógicas desenvolvidas nesta pesquisa, torna-se necessário examinar os referenciais teóricos,

os critérios contemporâneos relacionados ao TEA e os marcos legais que sustentam a educação inclusiva.

Esta seção apresenta, inicialmente, a trajetória histórica da construção do conceito de TEA, incluindo critérios diagnósticos contemporâneos e dados epidemiológicos recentes. Em seguida, são discutidos os principais marcos legais brasileiros e regionais relacionados ao direito à escolarização em classes comuns. Por fim, são analisadas as implicações da inclusão de estudantes com TEA no ensino de História e algumas possibilidades pedagógicas voltadas à participação, à aprendizagem e à permanência desses estudantes na escola regular.

2.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O ENSINO DE HISTÓRIA: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS (1911–2025)

2.1.1 Breve trajetória histórica do conceito de TEA

A expressão tem origem no grego autos, que significa “a si mesmo”, remetendo a características como isolamento e um foco centrado no próprio indivíduo. Essa denominação foi empregada pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler para descrever um estado de isolamento extremo observado em pessoas com esquizofrenia, as quais, segundo o autor, tendiam a se afastar do mundo exterior e a se refugiar em seus próprios pensamentos e fantasias (Gómez; Terán, 2014, p. 447).

Na década de 1940, o médico austríaco Leo Kanner produziu um marco fundamental na compreensão do transtorno ao publicar um estudo pioneiro no qual descreveu crianças que apresentavam dificuldades significativas de interação social, comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamento, configurando um quadro distinto da então denominada esquizofrenia infantil.

> Kanner usou este termo após observação e estudos feitos com 11 crianças, que considerou com “autismo infantil”, quando passavam por uma etapa que pareciam estar muito concentradas em si mesmas, sem mostrar interesse por outras pessoas. Estas crianças apresentavam os seguintes sintomas: extrema solidão autista, incapacidade para se relacionar com as pessoas e alterações de linguagem e comunicação muito severas, tanto no plano expressivo quanto no receptivo. A palavra refere-se assim, à incapacidade em estabelecer relações sociais (Gómez; Terán, 2014, p. 447).

Em contraste, Bleuler atribuía tais manifestações a uma suposta deficiência da imaginação, interpretação que contribuiu para a consolidação de equívocos

conceituais, levando muitos estudiosos, ainda hoje, a associarem indevidamente esse quadro à esquizofrenia ou à psicose infantil (Gómez; Terán, 2014).

No decorrer de suas pesquisas, Leo Kanner observou que muitas das crianças avaliadas pertenciam a famílias com alto nível de escolaridade, frequentemente filhos ou netos de médicos, jornalistas, cientistas e outros profissionais liberais. Essas crianças, além de apresentarem inteligência acima da média, demonstravam uma forte necessidade de manter rotinas e o ambiente familiar inalterado.

Com base em suas observações clínicas, Kanner passou a defender, a partir da década de 1950, que certos padrões comportamentais parentais especialmente traços de personalidade considerados rígidos ou emocionalmente distantes poderiam atuar como fatores determinantes no desenvolvimento do autismo[1] desde o período intrauterino. Segundo o autor, a qualidade da relação estabelecida entre mãe e filho ainda durante a gestação influenciaria diretamente a capacidade da criança de desenvolver vínculos afetivos e habilidades comunicativas após o nascimento (Orrú, 2016).

A compreensão de Kanner sobre o autismo como um transtorno distinto da esquizofrenia infantil representou um avanço significativo na psiquiatria da infância e abriu caminho para novas investigações acerca dos transtornos do neurodesenvolvimento.

No entanto, é importante ressaltar que sua interpretação ainda refletia concepções psicológicas predominantes na época, as quais atribuíam grande peso às dinâmicas familiares e afetivas na origem dos quadros clínicos. Essa visão influenciou a formulação da controversa hipótese da “mãe geladeira”[2], posteriormente

---

[1] É necessário evitar o anacronismo ao utilizar a expressão “Transtorno do Espectro Autista” para analisar períodos anteriores à consolidação dessa categoria diagnóstica. O termo TEA corresponde a uma classificação contemporânea, sistematizada no DSM-5, em 2013, e posteriormente incorporada pela CID-11. Portanto, ao tratar de autores, diagnósticos e experiências históricas anteriores, devem ser preservadas as denominações utilizadas em cada contexto, como “autismo infantil”, “psicopatia autística”, “síndrome de Asperger” ou “transtornos invasivos do desenvolvimento”. Isso não significa negar a continuidade dos debates sobre o autismo, mas reconhecer que os conceitos médicos, sociais e educacionais são produzidos historicamente e carregam sentidos próprios de seu tempo. Conforme discutem Marfinati e Abrão (2014) e Mas (2018), a própria definição do autismo passou por transformações significativas ao longo do século XX e início do século XXI.

[2] A expressão “mãe geladeira” (do inglês *refrigerator mother)* surgiu nas décadas de 1950 e 1960 no contexto das primeiras interpretações psicogênicas sobre o Transtorno do Espectro Autista, sendo associada à ideia de que mães emocionalmente frias e distantes seriam responsáveis pelo desenvolvimento do transtorno em seus filhos. Tal concepção, fortemente difundida por autores como Bruno Bettelheim, produziu intenso processo de culpabilização materna e sustentou práticas excludentes e estigmatizantes por décadas. A literatura contemporânea, contudo, rejeita de forma

amplamente refutada por estudos nas áreas da neurociência e genética, que demonstraram a existência de fatores biológicos e multifatoriais associados ao Transtorno do Espectro Autista. (Evêncio; Fernandes, 2019. p.134)

Contemporâneo de Kanner, o médico austríaco Hans Asperger também realizou estudos fundamentais sobre crianças que apresentavam dificuldades significativas de interação social e comportamentos peculiares. Em 1944, publicou o artigo “Psicopatia autística na infância”, no qual descreveu quatro meninos com comportamentos socialmente isolados, mas com inteligência aparentemente preservada e habilidades específicas bem desenvolvidas, especialmente em áreas como Matemática e Ciências Naturais (Bianchi; Abrão, 2023).

Diferentemente de Kanner, Asperger via nas crianças observadas um alto grau de originalidade, linguagem sofisticada e interesses intensos e restritos, traços que as diferenciavam significativamente do grupo descrito por Kanner.

O trabalho de Asperger, no entanto, permaneceu por décadas relativamente desconhecido fora do mundo germânico, principalmente por ter sido publicado em alemão e em um contexto de turbulência histórica ao final da Segunda Guerra Mundial (Marfinati; Aragão, 2014).

Somente nos anos 1980, com a publicação da médica britânica Lorna Wing, é que os estudos de Asperger ganharam visibilidade internacional, pois, ela introduziu o termo “síndrome de Asperger” ao propor que as condições descritas por ele pertenciam a um contínuo de manifestações dentro do espectro autista. A partir daí, o conceito de “espectro” começou a substituir a ideia de categorias diagnósticas fixas, contribuindo para uma abordagem mais abrangente e sensível às variações individuais (Mas, 2018).

Segundo Bianchi e Abrão (2023), a transição da concepção de quadros específicos e isolados, como o autismo infantil precoce ou a síndrome de Asperger, para o diagnóstico unificado de Transtorno do Espectro Autista refletiu não apenas avanços científicos e clínicos, mas também tensões epistemológicas.

---

categórica essa hipótese, demonstrando que o TEA possui base neurobiológica e multifatorial, não podendo ser atribuído a padrões afetivos parentais. Além disso, pesquisas históricas e sociológicas evidenciam que a noção de “mãe geladeira” está profundamente vinculada a construções culturais de gênero e a mecanismos de controle da maternidade, mais do que a evidências científicas (Lopes, 2024; Evêncio; Fernandes, 2019).

A proposta de um espectro trouxe consigo a tentativa de contemplar a diversidade de manifestações, mas também levantou preocupações quanto à generalização excessiva e à medicalização de traços comportamentais atípicos. Como destacam os autores, “o diagnóstico atual, apesar de mais inclusivo, corre o risco de obscurecer as particularidades clínicas e subjetivas de cada indivíduo” (Bianchi; Abrão, 2023, p. 5266).

A obra de Hans Asperger também integra esse percurso histórico de construção do conceito de autismo. Embora inicialmente tenha recebido menor reconhecimento, suas observações contribuíram para ampliar as discussões sobre a diversidade de manifestações associadas ao espectro, incluindo a consideração das competências e potencialidades dos sujeitos, além das dificuldades apresentadas.

Como observam Evêncio e Fernandes (2019), a perspectiva de Asperger contribuiu para resgatar a singularidade dos sujeitos com TEA, enfatizando seus estilos próprios de funcionamento cognitivo e suas formas particulares de interpretar a realidade.

Essa ampliação do olhar é reforçada por evidências da neurociência contemporânea, que compreendem o TEA como uma condição do neurodesenvolvimento associada a múltiplos fatores biológicos, genéticos e ambientais. Estudos nessa área têm investigado alterações na conectividade sináptica e no funcionamento de regiões cerebrais relacionadas à regulação emocional, à linguagem, à memória e à interação social.

O reconhecimento dessa dimensão biológica contribui para compreender o TEA como uma condição complexa, que não pode ser explicada exclusivamente por fatores comportamentais ou psicossociais. Essa perspectiva, contudo, não deve conduzir a interpretações deterministas nem reduzir o sujeito ao funcionamento neurológico ou ao diagnóstico. Os conhecimentos científicos precisam ser articulados às dimensões sociais, históricas, educacionais e subjetivas que constituem cada trajetória individual.

Os avanços científicos das últimas décadas ampliaram o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista, especialmente quanto à sua relação com o neurodesenvolvimento e à interação entre diferentes fatores. Esses estudos contribuem para abordagens multidisciplinares e para práticas fundamentadas em evidências, sem desconsiderar as singularidades de cada sujeito.

Apesar desses avanços, a literatura contemporânea reconhece que ainda não foi identificado um marcador biológico único capaz de determinar a presença do TEA. O diagnóstico permanece, portanto, fundamentado na avaliação clínica, considerando aspectos do desenvolvimento, do comportamento, da comunicação e da interação social em diferentes contextos.

No campo da Psiquiatria e da Psicologia, essa avaliação toma como referência critérios estabelecidos por classificações internacionais, entre elas o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR) e a Classificação Internacional de Doenças (CID-11).

Para garantir maior precisão, o processo diagnóstico pode ser complementado por instrumentos padronizados e internacionalmente validados, como a Entrevista para Diagnóstico do Autismo (Autism Diagnostic Interview-Revised – ADI-R) e o Protocolo de Observação para Diagnóstico de Autismo (Autism Diagnostic Observation Schedule – ADOS). Esses instrumentos oferecem dados estruturados que podem subsidiar a avaliação diagnóstica e o planejamento individualizado de intervenções (APA, 2023).

No contexto terapêutico, diversas abordagens são utilizadas com esses estudantes como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), o programa TEACCH, o uso de sistemas alternativos de comunicação como o PECS e as intervenções fundamentadas na Teoria da Mente com o objetivo de estimular o desenvolvimento da linguagem, da socialização e da autonomia (Ortega, 2009; Alencar et al., 2022).

Cabe destacar que o diagnóstico deve ser realizado de forma interdisciplinar envolvendo profissionais de diferentes áreas da saúde como neurologistas, psiquiatras, psicólogos, pediatras, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais.

A identificação precoce é fundamental para a efetividade das intervenções, pois, possibilita que a criança atípica desenvolva estratégias de comunicação e adaptação desde os primeiros anos de vida, contudo, o acompanhamento deve ser contínuo, considerando que se trata de uma condição permanente que se manifesta de diferentes formas ao longo do ciclo de vida (Organização Mundial da Saúde, 2023).

A Organização Mundial da Saúde (2023) enfatiza que, para além da dimensão clínica, é imprescindível a promoção de conscientização social, a formulação de políticas inclusivas e o desenvolvimento de práticas intersetoriais que assegurem às pessoas no espectro o pleno exercício de seus direitos.

Além do DSM-5-TR, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista também é contemplado na Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde, a CID-11[3] , que entrou em vigor em 2022.

A atual Classificação Internacional de Doenças (CID-11) passou a reunir, sob o código 6A02, condições anteriormente tratadas de forma separada como autismo infantil, síndrome de Asperger e outros transtornos globais do desenvolvimento consolidando-as em um único espectro.

A reformulação enfatiza a avaliação das dificuldades na comunicação social e nos padrões de comportamentos repetitivos ou restritos, bem como os níveis de suporte necessários à vida diária do indivíduo, em consonância com o modelo dimensional proposto pelo DSM-5-TR (Organização Mundial da Saúde, 2022). Essa mudança representa um avanço conceitual significativo ao reconhecer o caráter contínuo, heterogêneo e multifacetado do TEA, superando classificações fragmentadas e excessivamente rígidas.

2.1.2 Dados epidemiológicos, prevalência e características do TEA: um panorama contemporâneo (2022–2025)

Os avanços conceituais e diagnósticos repercutiram diretamente na produção de dados epidemiológicos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), observando-se que, nas últimas décadas, diferentes países passaram a registrar com maior precisão a presença dessa população, tornando visíveis demandas sociais antes subdimensionadas. Essas informações tornaram-se estratégicas para o planejamento de políticas públicas articuladas entre as áreas da educação, saúde e assistência social.

Nesse cenário, o crescimento dos índices observados em pesquisas internacionais não deve ser compreendido de maneira linear como um simples aumento da incidência: esse fenômeno é atribuído, prioritariamente, ao refinamento dos critérios diagnósticos, à maior disseminação de informações técnico-científicas e ao fortalecimento das estratégias de identificação precoce e monitoramento populacional.

---

[3] A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) é um sistema criado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para categorizar doenças e outros problemas de saúde. A 11ª revisão (CID-11), publicada em 2022, inclui critérios atualizados para diagnóstico de transtornos mentais e do desenvolvimento neurológico, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Em 2025, dados divulgados pelo Centers for Disease Control and Prevention (CDC) indicaram que aproximadamente 1 em cada 31 crianças (3,2%) nos Estados Unidos foi identificada com TEA, percentual superior à estimativa anterior de 1 em 36. Segundo o órgão, esse crescimento reflete a ampliação do acesso ao diagnóstico e a inclusão de grupos historicamente sub-representados nos sistemas de saúde e educação (CDC, 2025).

Acompanhando essa tendência global, o cenário brasileiro também apresenta contornos mais nítidos: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao divulgar em 2025 os resultados do Censo Demográfico de 2022, identificou 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com TEA, correspondentes a 1,2% da população nacional, onde a maior concentração foi registrada entre crianças de 5 a 9 anos, faixa etária em que a prevalência alcançou 2,6% (IBGE, 2025).

Esses números representam um marco histórico para o país, pois dimensionam de forma inédita a população autista brasileira e reforçam a necessidade de políticas públicas integradas.

No contexto escolar, tais dados não apenas evidenciam a urgência de ampliar o acesso escolar, mas impõem o desafio de qualificar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e assegurar condições efetivas de permanência e participação.

No ensino de História, essa realidade impõe a revisão do currículo e das práticas pedagógicas, pois a presença de estudantes com TEA nas classes comuns requer mediações didáticas capazes de considerar diferentes formas de comunicação, interação, percepção e aprendizagem.

A construção do conhecimento histórico deve, portanto, ser acessível, inclusiva e significativa, levando em conta os apoios de que cada estudante pode necessitar no contexto escolar. Essa perspectiva exige reconhecer a diversidade dos processos de desenvolvimento humano e as distintas maneiras pelas quais os sujeitos aprendem, se comunicam e estabelecem relações com o mundo.

Longe de constituir uma condição homogênea, o espectro reúne manifestações diversas nos aspectos comunicacionais, sociais, sensoriais, cognitivos e comportamentais, que se apresentam com diferentes intensidades em cada indivíduo. Por essa razão, são insuficientes as interpretações reducionistas fundamentadas em estereótipos ou generalizações.

No âmbito escolar, compreendê-lo não significa enumerar déficits, mas reconhecer necessidades específicas, formas singulares de aprendizagem e

possibilidades concretas de participação social, contribuindo para práticas pedagógicas mais sensíveis, planejamentos flexíveis e intervenções capazes de favorecer autonomia, pertencimento e desenvolvimento integral.

Do ponto de vista clínico, esse quadro manifesta-se desde os primeiros anos de vida e caracteriza-se por alterações persistentes na comunicação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, assumindo diferentes formas, exigindo análise individualizada de cada sujeito e das barreiras produzidas pelos contextos sociais e escolares (APA, 2023).

Entre os aspectos recorrentes, destacam-se os desafios relacionados à linguagem, uma vez que muitas crianças neurodivergentes apresentam dificuldades na aquisição e no uso funcional da comunicação, o que pode limitar sua participação em ambientes coletivos. Um exemplo é a ecolalia, frequentemente interpretada apenas como sintoma, mas que também pode representar uma tentativa legítima de interação, considerando as possibilidades comunicativas do sujeito.

A esse respeito, Gómez e Terán (2014, p. 445) afirmam que pessoas autistas podem apresentar dificuldades de linguagem e compreensão, inclusive quando desenvolvem expressão verbal considerada adequada.

As autoras também observam limitações no pensamento simbólico, dificultando imaginar, elaborar fantasias, organizar o tempo e realizar atividades espontaneamente, o que pode favorecer comportamentos rígidos, movimentos estereotipados e forte apego a rotinas.

No que tange as interações sociais, também são recorrentes dificuldades na compreensão de regras implícitas da convivência, como respeitar turnos de fala, iniciar saudações, formular perguntas, interpretar normas sociais e adequar-se a diferentes contextos. Somam-se a isso desafios na interpretação de linguagem figurada, duplo sentido e expressões emocionais, além de obstáculos na construção de vínculos afetivos e de amizade (APA, 2023; Gómez; Terán, 2014).

Outro aspecto relevante refere-se ao processamento sensorial, que pode envolver hiper ou hipossensibilidade a sons, luzes, texturas e odores, como destaca Grandin (2006, p. 82), “os estímulos sensoriais que para a maioria das pessoas passam despercebidos podem ser, para uma pessoa autista, avassaladores e até dolorosos”, o que acaba impactando diretamente o conforto, a permanência e o desempenho do estudante no ambiente escolar.

No plano cognitivo, podem ocorrer dificuldades relacionadas à compreensão de conceitos abstratos e à adaptação diante de mudanças inesperadas, contudo, essas características não devem ser interpretadas exclusivamente sob a lógica do déficit, mas como formas específicas de funcionamento e interação com o mundo. Sob essa ótica, cabe à escola organizar-se de modo sensível às diferenças, oferecendo previsibilidade e mediações pedagógicas intencionais, lembrando que nem todas as pessoas autistas manifestam os mesmos sinais, uma vez que o transtorno se caracteriza por ampla heterogeneidade.

Por essa razão, o DSM-5-TR classifica o TEA em níveis de suporte, definidos conforme a intensidade das dificuldades apresentadas e a quantidade de apoio necessária para a vida cotidiana.

> Os vários níveis de gravidade são definidos com base no funcionamento adaptativo, e não nas pontuações de QI, porque é o funcionamento adaptativo que determina o nível de suporte necessário. A gravidade atual deve ser especificada com base nas deficiências de comunicação social e nos padrões de comportamento restritos e repetitivos, considerando-se três níveis: “Requer suporte”, “Requer suporte substancial” e “Requer suporte muito substancial” (APA, 2023, p. 58-59).

O nível 1 corresponde a indivíduos que requerem suporte, apresentando dificuldades perceptíveis de comunicação social e organização e o nível 2 envolve necessidade de suporte substancial, com prejuízos mais evidentes na interação e maior rigidez comportamental. Já o nível 3 refere-se à necessidade de suporte muito substancial, caracterizando-se por déficits severos na comunicação verbal e não verbal e grande impacto funcional no cotidiano (APA, 2023).

Observa-se que diante do que fora exposto, a neurodivergência autística deve ser compreendida como condição complexa, multifacetada e profundamente heterogênea, onde reconhecer a diversidade existente no interior do espectro e a necessidade de apoios diferenciados não constitui apenas exigência clínica ou pedagógica, mas compromisso ético e político indispensável à construção de práticas educacionais inclusivas, capazes de garantir dignidade, direitos e plena participação social das pessoas autistas.

2.2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS EDUCACIONAIS DAS PESSOAS COM TEA NO BRASIL

A consolidação dos direitos educacionais das pessoas autistas no Brasil resulta de um percurso histórico marcado por disputas políticas, mobilização social e embates em torno da própria concepção de deficiência, da função social da escola e do projeto de sociedade que se pretende construir. Não se trata, portanto, de uma evolução linear, exclusivamente técnica ou consensual. Como aponta Mantoan (2006), a inclusão exige a revisão das estruturas escolares que historicamente selecionaram, classificaram e excluíram estudantes considerados incapazes de corresponder a um padrão de normalidade.

Nessa perspectiva, os avanços legislativos não podem ser compreendidos como ponto de chegada, embora sejam fundamentais para a garantia formal de direitos, eles não eliminam, por si só, as barreiras materiais, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que atravessam o cotidiano escolar.

A existência de uma lei não assegura automaticamente sua efetivação: entre o texto normativo e a experiência concreta dos estudantes, situam-se as condições de financiamento, formação docente, gestão democrática, acessibilidade e organização do trabalho pedagógico.

A própria Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status de emenda constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009, desloca a deficiência de uma leitura estritamente individual ou médica.

O documento reconhece que a deficiência resulta da interação entre impedimentos e “as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2009).

Assim, a exclusão não é produzida apenas pelas características do estudante, mas também, e sobretudo, pelas barreiras construídas pelas instituições e relações sociais.

Esse deslocamento é decisivo para o campo educacional. Quando uma escola não dispõe de materiais acessíveis, profissionais suficientes, formação continuada, tempo de planejamento, apoio pedagógico especializado ou estratégias

diversificadas de avaliação, ela não apenas enfrenta uma dificuldade administrativa: ela restringe, na prática, o direito à participação e à aprendizagem.

A responsabilidade pela inclusão não pode recair isoladamente sobre o estudante, sua família ou o professor da sala comum. Trata-se de uma responsabilidade coletiva do Estado, dos sistemas de ensino, da gestão escolar e da comunidade educativa.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que a educação inclusiva constitui um paradigma fundamentado nos direitos humanos, articulando “igualdade e diferença como valores indissociáveis” (Brasil, 2008, p. 5).

O documento estabelece, ainda, que o Atendimento Educacional Especializado deve identificar, elaborar e organizar “recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos” (Brasil, 2008, p. 15).

Portanto, o AEE não substitui a escolarização comum, tampouco isenta a escola regular de sua responsabilidade: ele deve atuar de forma complementar e articulada à proposta pedagógica da instituição.

Partindo dessas dinâmicas, a escola transcende seu caráter meramente instrucional para assumir uma dimensão formativa, social e política. Seu compromisso não se limita à matrícula ou à permanência física do estudante na sala de aula, mas exige assegurar condições concretas para que todos possam aprender, participar da vida coletiva e construir vínculos de pertencimento.

No ensino de História, essa tarefa é ainda mais relevante, pois a disciplina pode contribuir para que os estudantes compreendam as relações de poder, reconheçam a diversidade das experiências humanas e se percebam como sujeitos históricos. Braga (2022, p. 16-17) argumenta que o ensino de História destinado a estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento precisa ultrapassar uma lógica exclusivamente conteudista, considerando as relações sociais produzidas no espaço escolar e favorecendo o pertencimento à cultura escolar.

Ensinar História de forma inclusiva não significa simplificar arbitrariamente os conteúdos ou reduzir expectativas de aprendizagem; significa reorganizar linguagens, recursos, tempos, mediações e formas de participação para que o conhecimento histórico se torne efetivamente acessível.

Trata-se, assim, de superar a lógica da integração, na qual o estudante precisa adaptar-se a uma estrutura escolar previamente estabelecida, para assumir a inclusão como transformação da própria instituição. Enquanto a integração condiciona a permanência do estudante à sua capacidade de corresponder às normas escolares, a inclusão desloca essa responsabilidade para a escola, exigindo a reorganização de currículos, metodologias e práticas avaliativas (Mantoan, 2006; Mittler, 2003).

Como sintetiza Teixeira (2023):

> A função da educação é promover a humanização coletiva do sujeito, enquanto para a disciplina de História cabe dotar os sujeitos de uma compreensão dos processos sociais, culturais, econômicos e políticos que os capacitem para a prática da cidadania. O avanço dos movimentos sociais ajudou a criar um marco legal que defende a inclusão de todos os alunos nas escolas (Teixeira, 2023, p.1).

A presença de estudantes com diferentes formas de aprender, comunicar-se e relacionar-se com o mundo exige que a escola revise práticas cristalizadas e enfrente discursos que naturalizam a exclusão. A diferença não pode ser tratada como déficit a ser corrigido, mas como dimensão constitutiva da experiência humana.

A educação inclusiva não se limita ao acesso formal à escola, pois depende também de condições efetivas de aprendizagem, participação, reconhecimento e autonomia. A matrícula do estudante na classe comum, por si só, não garante a inclusão, que exige mudanças nas práticas pedagógicas, na organização institucional e nas políticas que orientam o cotidiano escolar.

Para que o direito à educação deixe de ser uma promessa normativa e se materialize como prática democrática, é necessário examinar os marcos legais que, no Brasil, passaram a afirmar a responsabilidade do Estado e dos sistemas de ensino diante da diversidade.

A construção desse arcabouço jurídico ocorreu de forma gradual. Antes do reconhecimento específico das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a legislação brasileira já previa instrumentos destinados à garantia do direito à educação das pessoas com deficiência.

A Constituição Federal de 1988 constituiu um marco decisivo nesse processo ao estabelecer, em seu art. 205, que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”, voltada ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

No mesmo conjunto de garantias, a Constituição determina a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como princípio do ensino (Brasil, 1988,

art. 206, I) e prevê, como dever do Estado, a oferta de Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, art. 208, III). Esses dispositivos deslocaram, no plano legal, a escolarização das pessoas com deficiência de uma perspectiva segregadora para o reconhecimento da escola comum como espaço de direito.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a LDB nº 9.394/1996 reforçou esse princípio ao definir a educação especial como modalidade transversal e ao garantir Atendimento Educacional Especializado gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, art. 4º, III). Em seu art. 2º, a LDB afirma:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, art. 2º).

No mesmo sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma que crianças e adolescentes têm direito à educação, assegurando-lhes “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1990, art. 53, I). O acesso, portanto, não se reduz à matrícula; pressupõe permanência, aprendizagem e participação em condições de equidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, aprofundou esse movimento ao estabelecer como objetivo o “acesso, a participação e a aprendizagem” dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares (Brasil, 2008, p. 13). O documento também prevê formação de professores, participação da família e da comunidade, acessibilidade e continuidade da escolarização como dimensões indispensáveis à efetivação da inclusão.

Apesar desses avanços, os direitos das pessoas autistas permaneceram, durante muito tempo, subordinados a classificações genéricas e insuficientes. Essa ausência de reconhecimento específico dificultava a formulação de políticas públicas articuladas, o acesso a serviços adequados e o enfrentamento das barreiras que atingiam diretamente estudantes autistas e suas famílias. Na prática, muitas redes de ensino reproduziam a ideia de que a presença do estudante na escola seria suficiente, sem assegurar os apoios necessários para sua participação e aprendizagem.

A promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representou um marco importante no reconhecimento jurídico das pessoas autistas

no Brasil. Ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a legislação estabeleceu que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012, art. 1º, § 2º). Esse reconhecimento ampliou a proteção jurídica das pessoas com TEA e fortaleceu seu acesso às políticas de educação, saúde, assistência social e trabalho.

A legislação não inaugurou a inclusão escolar, mas tornou mais explícita a responsabilidade do poder público de reconhecer as especificidades do TEA e assegurar direitos já previstos no ordenamento jurídico brasileiro. Sua aprovação, contudo, não pode ser compreendida como uma iniciativa isolada do Estado, pois está vinculada a um processo mais amplo de reivindicação social.

Famílias, pessoas autistas e movimentos sociais tiveram papel relevante nesse percurso, especialmente ao transformar demandas relacionadas ao diagnóstico, à saúde, à educação e à participação social em questões de interesse público. Entre esses sujeitos, destaca-se a atuação de mães e familiares que converteram experiências de cuidado, exclusão e ausência de políticas públicas em mobilização coletiva pela garantia de direitos.

A história dessa legislação revela que direitos sociais não são concedidos graciosamente: são conquistados por sujeitos coletivos que enfrentam silêncios institucionais e disputam espaço na esfera pública.

Bruna Alves Lopes (2019), ao investigar historicamente o ativismo materno no Brasil, demonstra que a emergência da pauta do TEA esteve diretamente vinculada à ação organizada dessas mulheres. Segundo a autora:

> Defendemos a compreensão de que a divulgação do autismo (seja no âmbito acadêmico, seja na mídia, em especial impressa) só acontece no Brasil em larga escala a partir do final da década de 1980, sendo fundamentais as ações coletivas e de advocacy[4] das mães e dos pais de autistas: tanto para a divulgação do autismo em solo brasileiro como também para pressionar o Estado para que este, por meio de políticas públicas, garantisse os direitos sociais das pessoas autistas e de seus familiares (Lopes, 2019, p. 15).

A citação permite compreender que a visibilidade do transtorno no país não decorreu exclusivamente do avanço médico-científico, mas da ação política das

[4] Advocacy é uma prática de atuação política desenvolvida por indivíduos ou grupos da sociedade civil na defesa de direitos, especialmente de populações historicamente marginalizadas. No campo do TEA, refere-se à mobilização de familiares e ativistas para garantir acesso a serviços, visibilidade social e políticas públicas específicas (Lopes, 2020).

famílias. Em outras palavras, se hoje há maior reconhecimento social do TEA, isso se deve também à persistência de mães que ocuparam associações, meios de comunicação, audiências públicas e espaços legislativos.

Essas mulheres desafiaram a lógica histórica segundo a qual o cuidado seria apenas assunto privado e doméstico: ao levar suas demandas para o espaço público, politizaram a maternidade e denunciaram a negligência estatal.

É preciso lembrar que essas mães não enfrentavam apenas a ausência de políticas públicas e também carregavam o peso de discursos culpabilizantes que, por décadas, atribuíram a elas a origem do autismo por meio da violenta teoria da “mãe-geladeira”.

No âmbito dessas disputas, o ativismo materno adquire dimensão ainda mais profunda: lutar pelos filhos significava também lutar contra a culpabilização feminina e contra uma tradição patriarcal que responsabilizava as mulheres por tudo que escapava à norma. Como destaca Moraes (2019):

> Essas mães tanto queriam entender o significado do fenômeno como também pressionar o Estado para que este, por meio de políticas públicas, garantisse direitos sociais a seus filhos. Ao articularem uma determinada luta para a conquista de cidadania para os autistas, as mulheres ressignificaram suas identidades como mães e deslocaram seus lugares e papéis no interior da família (Moraes, 2019, p. 8).

Há, nesse processo, um deslocamento histórico central: a mãe deixa de ser vista apenas como cuidadora silenciosa e passa a constituir-se como sujeito político, tendo nisso, uma ruptura importante, uma vez que a esfera doméstica tradicionalmente confinou mulheres ao trabalho invisível do cuidado.

No caso das mães de autistas, a maternidade converteu-se em plataforma de ação coletiva, produção de conhecimento e pressão institucional, onde elas aprenderam linguagem jurídica, médica e legislativa, articularam redes, fundaram associações, organizaram campanhas e transformaram dor em reivindicação.

Essa leitura é confirmada por testemunhos de militantes que participaram diretamente da construção da Lei Berenice Piana. No prefácio da obra de Lopes, Cláudia Coelho de Moraes (2024) relata:

> E apesar de todas essas dificuldades conseguimos que o país sancionasse a Lei Nacional, Lei 12764/12 que hoje é o alicerce das leis que amparam os autistas. A construção dessa lei foi penosa, foi uma luta de Davi contra Golias até que ela passasse e fosse promulgada. Ela é a única lei nacional que foi totalmente desenvolvida e escrita por pais (Moraes, 2024, p. 8).

O depoimento é revelador por dois motivos: primeiro, evidencia a assimetria de forças entre famílias e estruturas institucionais resistentes e segundo, mostra que a legislação nasceu da experiência concreta daqueles que viviam diariamente a falta de atendimento, a exclusão escolar e a insegurança quanto ao futuro de seus filhos. Assim, a Lei Berenice Piana possui forte caráter democrático: ela emerge da base social e não apenas de gabinetes técnicos.

Adotando uma perspectiva historiográfica crítica, torna-se possível questionar narrativas tradicionais que posicionam o Estado como o protagonista exclusivo das transformações; em contrapartida, a história social evidencia que o ordenamento jurídico e as conquistas legais são, na maioria das vezes, frutos diretos de intensas pressões e movimentos populares.

No contexto de tal especificidade, mães militantes foram protagonistas de uma cidadania insurgente, construída “de baixo para cima”, que, não aguardaram passivamente respostas, mas, produziram as condições para que o Estado fosse obrigado a responder.

Nesse processo, a Lei nº 12.764/2012 simbolizou uma mudança mais ampla de paradigma ao reconhecer a pessoa com Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Esse reconhecimento contribuiu para ampliar a garantia de direitos em diferentes áreas, entre elas educação, saúde, assistência social e trabalho.

Porém, a existência formal da norma não elimina contradições concretas: ainda persistem filas diagnósticas, falta de profissionais especializados, barreiras escolares e desigualdades regionais, mostrando que a luta das famílias ainda não terminou com a promulgação da lei, ela apenas ingressou em uma nova etapa.

Logo, a Lei Berenice Piana deve ser interpretada como fruto histórico da resistência de mulheres que recusaram o silêncio e a culpa, que transformaram sofrimento privado em agenda pública, cuidado em militância e invisibilidade em direito. Se a assinatura foi estatal, a autoria histórica pertence, em larga medida, àqueles que insistiram em existir politicamente.

De modo geral, a trajetória da lei ensina que a inclusão não nasce da benevolência institucional, mas da mobilização persistente de quem se recusa a aceitar a exclusão como destino.

2.3 MODELOS DE ESCOLARIZAÇÃO: SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

A consolidação do aparato legal brasileiro não ocorre em um vácuo teórico, projetando-se sobre um terreno de intensas disputas conceituais, conforme observa Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), o campo da educação especial é atravessado por embates entre distintos modelos de atendimento que coexistem e influenciam tanto a formulação de políticas públicas quanto as práticas cotidianas no ambiente escolar.

Esses modelos não representam meras alternativas técnicas, mas expressam concepções divergentes de deficiência, cidadania e, fundamentalmente, do próprio papel social da instituição escolar.

Historicamente, o modelo segregador, predominante em grande parte do século XX, baseou-se na manutenção de espaços apartados para o público-alvo da educação especial. Nesse modelo, a diferença era lida como incapacidade ou desvio, legitimando o isolamento como estratégia de "proteção" ou cuidado especializado. Mantoan (2003) ressalta que esse paradigma consolidou a ideia de que a diferença deveria ser tratada à parte:

> A escola especial foi organizada para atender alunos considerados incapazes de acompanhar o ensino comum. Ao separar esses sujeitos dos demais, consolidou-se a ideia de que a diferença deveria ser tratada à parte, em espaços específicos, afastados do convívio social e das experiências educativas comuns (Mantoan, 2003, p. 24).

Já o modelo integrador, fortalecido nas décadas finais do século passado, ensaiou uma ruptura com o isolamento, mas manteve a lógica da normalização. Nele, admite-se a inserção do estudante no ensino regular, desde que ele se adapte às normas e ritmos previamente estabelecidos.

Como observam Pletsch e Lima (2014), a integração transferiu a responsabilidade do sucesso escolar exclusivamente para o sujeito, desonerando a escola da necessidade de rever seus currículos e metodologias:

> A integração representou importante ruptura com o isolamento institucionalizado, mas manteve a responsabilidade do sucesso escolar centrada no estudante, exigindo dele adaptação a uma escola pouco disposta a rever currículos, metodologias e formas de avaliação (Pletsch; Lima, 2014, p. 18).

Contrapondo-se a essas visões, o modelo inclusivo inverte a lógica tradicional ao deslocar o problema da “deficiência” do sujeito para as insuficiências do sistema

de ensino, onde, as barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas passam a ser o alvo das intervenções, convocando a escola a se reestruturar para abraçar a diversidade como um valor fundamental, garantindo que o direito ao acesso seja acompanhado pela garantia de uma participação plena no ambiente escolar.

Contudo, é justamente no choque entre essas visões que reside a "estranheza" das tensões atuais, com a promulgação da Lei nº 12.764/2012 não encerrou esses conflitos muito pelo contrário, ela os radicalizou ao dar visibilidade às fragilidades estruturais da escola brasileira.

É nesse cenário de disputas que emergem resistências de setores vinculados à tradição do ensino especial e instituições filantrópicas, as quais se sustentam no argumento da 'falta de preparo' da escola comum. Esses grupos, frequentemente, advogam pelo retorno a práticas segregadoras ou integradoras, alegando que a inclusão plena poderia comprometer o desenvolvimento do estudante autista (Pletsch; Lima, 2014).

Esse posicionamento revela a persistência de uma visão que desloca a responsabilidade da adaptação do sistema para o aluno, evidenciando que a disputa não é meramente técnica, mas profundamente política.

Trata-se, em última análise, de decidir se a instituição escolar deve manter processos seletivos de exclusão ou se deve, finalmente, assumir o compromisso coletivo com o direito inalienável ao aprendizado. Como destacam Oliveira, Rodrigues e Jesus (2017):

> Discutir formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar constitui demanda premente e contribui para o enfrentamento do quadro altamente desafiante delineado pelas atuais políticas inclusivas, exigindo mudanças institucionais concretas e compromisso coletivo com o direito de aprender (Oliveira; Rodrigues; Jesus, 2017, p. 9).

Em suma, se o aparato legal viabiliza o ingresso, somente a reestruturação da cultura escolar e a oferta de condições concretas asseguram que o estudante não apenas ocupe o espaço, mas aprenda e se reconheça como parte dele.

2.4 TENSÕES CONTEMPORÂNEAS E JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Nas últimas décadas, o direito à educação das pessoas com deficiência passou a ocupar posição central nos debates públicos brasileiros, impulsionado por avanços legislativos, mobilizações sociais e pela ampliação das demandas por escolarização em classes comuns.

Entretanto, a consolidação normativa da educação inclusiva não significou o encerramento dos conflitos históricos que atravessam esse campo, ao contrário, a implementação concreta desse direito tem evidenciado disputas políticas, limites institucionais e diferentes interpretações acerca do papel da escola diante da diversidade humana, especialmente no atendimento aos estudantes neurodivergentes.

Essas disputas revelam que a inclusão não se constitui como um processo neutro ou consensual, mas como um campo de negociação permanente entre diferentes concepções de educação, deficiência e cidadania, no qual se confrontam projetos distintos de sociedade e de escola.

É precisamente nesse cenário de tensões e reconfigurações que o ensino de História emerge como espaço privilegiado para a concretização de práticas pedagógicas sensíveis às singularidades dos estudantes neurodivergentes.

Ao dialogar com diferentes temporalidades, experiências sociais e formas de pertencimento, o conhecimento histórico possibilita ampliar repertórios culturais e fortalecer a participação discente.

A personalização das estratégias de ensino ressignifica a relação do educando com o saber histórico, favorecendo a construção de sentidos, o engajamento cognitivo e a ampliação de sua participação em sala de aula. A adaptação dos conteúdos deve estar articulada à construção de mediações pedagógicas que assegurem o acesso ao conhecimento histórico como direito de todos, em uma perspectiva efetivamente democrática e inclusiva.

Recursos visuais, como cronogramas, mapas conceituais e sequências ilustradas, mostram-se especialmente eficazes para estudantes autistas, pois tornam conceitos abstratos mais acessíveis e fortalecem sua autonomia no processo de aprendizagem (Rodrigues; Barros, 2022).

Além disso, adaptar as propostas de ensino a diferentes estilos cognitivos mediante a fragmentação de tarefas, o uso de tecnologias assistivas, a diversificação de linguagens e a oferta de feedback contínuo contribui para a construção de um ambiente inclusivo e responsivo às singularidades dos estudantes.

Essa perspectiva dialoga com o que Santos (2021) defende ao afirmar que o ensino de História precisa ser reorganizado sob o paradigma da inclusão, possibilitando que cada educando se reconheça como sujeito histórico e cidadão em formação, capaz de compreender e participar da vida social e política.

A construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas exige uma relação de parceria contínua entre a escola e as famílias, de modo que as estratégias educacionais se mantenham sensíveis às necessidades singulares dos estudantes e acompanhem os avanços na compreensão científica sobre o Transtorno do Espectro Autista.

Com base nessa articulação, a avaliação cuidadosa das características do desenvolvimento e das demandas de apoio de cada estudante constitui elemento central para o planejamento de intervenções pedagógicas eficazes.

De acordo com a American Psychiatric Association (APA, 2023, p. 58), “os vários níveis de gravidade são definidos com base no funcionamento adaptativo, e não nas pontuações de QI, porque é o funcionamento adaptativo que determina o nível de suporte necessário”.

Esse entendimento reforça que a ação educativa não pode ser padronizada, mas precisa ser construída a partir de análises individualizadas, que orientem tanto as práticas pedagógicas quanto os apoios institucionais oferecidos no cotidiano escolar.

No caso específico do ensino de História, essa leitura dimensional do suporte exige que o docente abandone a expectativa de uma resposta uniforme da turma: um estudante que necessita de suporte nível 1 pode demandar mediações focadas na organização do tempo e na interpretação de enunciados muito abstratos, enquanto um estudante com nível de suporte 2 ou 3 se beneficiará de recursos multimodais mais robustos, como a transposição de conceitos históricos para cartões visuais, linhas do tempo táteis e tarefas segmentadas, garantindo que o nível de apoio pedagógico acompanhe diretamente a sua capacidade adaptativa na construção do saber histórico.

Apesar disso, essas práticas não se desenvolvem em um vazio político ou normativo, mas, se inserem em um campo atravessado por disputas ideológicas e decisões governamentais que, muitas vezes, tensionam o trabalho docente.

O professor, nessa perspectiva, encontra-se entre a exigência concreta de promover uma inclusão efetiva e um conjunto de legislações, diretrizes e decretos que ora ampliam direitos, ora impõem retrocessos, influenciando diretamente suas possibilidades de ação na sala de aula e revelando que a inclusão é, antes de tudo, uma construção social e política.

Mesmo reconhecendo que o acesso do estudante com Transtorno do Espectro Autista à escola comum representa um avanço significativo, essa condição, por si só, não garante a efetivação da aprendizagem. Menezes e Cruz (2013, p. 133) afirmam:

> Mesmo concordando que a possibilidade da presença da criança com autismo na escola comum já é um grande avanço, sabemos que essa ação, por si só, não é garantia de aprendizagem, ainda que o aluno tenha a seu "dispor" um "acompanhante especializado". Todo trabalho pedagógico que se pretenda exitoso requer profissionais, principalmente professores com formação adequada, o que inclui competência técnica e acesso a estratégias pedagógicas assertiva (Menezes; Cruz, 2013, p. 133).

A afirmação dos autores evidencia que a inclusão escolar, quando desvinculada de condições formativas, pedagógicas e estruturais adequadas, corre o risco de permanecer restrita ao campo legal e discursivo, sem garantir, na prática, a efetiva aprendizagem dos estudantes.

Os debates em torno dessa questão ganharam novo fôlego com a publicação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial que retomou a possibilidade de funcionamento de escolas e classes especializadas, defendendo o direito das famílias de escolherem o modelo educacional considerado mais adequado às necessidades de seus filhos (Brasil, 2020).

A proposta, contudo, recebeu fortes críticas de educadores, pesquisadores e entidades de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, que a interpretaram como um enfraquecimento das conquistas históricas da educação inclusiva no Brasil.

As críticas concentraram-se, sobretudo, na possibilidade de ampliação da segregação escolar por meio do retorno às classes e instituições especializadas, contrariando os princípios defendidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008.

Essa política consolidou o entendimento de que estudantes com deficiência devem ser escolarizados, prioritariamente, no ensino regular, com acesso aos apoios pedagógicos, recursos de acessibilidade e estratégias necessárias ao seu processo de aprendizagem (Brasil, 2008).

Todavia, a simples garantia de matrícula na escola comum não é suficiente para assegurar a efetivação do direito à educação, como destaca Braga (2022),

> A inclusão de estudantes com deficiências ou transtornos na escola regular não deve ser apenas física garantida através da matrícula, mas há que se fazer uma série de adaptações e inferências pedagógicas para que seu acesso ao conhecimento seja qualitativamente garantido (Braga, 2022, p.17).

A tensão entre esses modelos reflete um embate ideológico profundo: de um lado, está o paradigma da inclusão, pautado no modelo social da deficiência, segundo o qual é a sociedade que deve se transformar para acolher a diferença e de outro, resiste o modelo médico-assistencial, que concebe a deficiência como uma limitação individual e naturaliza a separação institucional como forma de proteção.

Como observa Mantoan (2020), o discurso da liberdade de escolha que fundamenta o decreto de 2020 mascara uma lógica de segregação que ignora os efeitos excludentes das práticas escolares tradicionais. O retorno à ideia de classes especiais reforça a exclusão, mesmo que sob o argumento de que essa opção seria pedagógica ou terapêutica.

Essa controvérsia alcançou também o âmbito jurídico que, em decisão liminar na ADI 6590, o ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal, suspendeu a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, destacando que a medida contraria o modelo de educação inclusiva assegurado pela Constituição Federal e pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, internalizada no Brasil pelo Decreto 6.949/2009.

Para o ministro, a prioridade absoluta é a matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial na rede regular de ensino, sendo inconstitucional a retomada de classes e escolas especializadas, por reforçar a segregação escolar (STF, 2020).

Outro elemento que se impõe diante desse quadro é a crescente judicialização do direito à educação das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, já que, diante da ausência de políticas públicas efetivas ou da resistência de muitas instituições escolares em acolher esses estudantes de maneira adequada, diversas famílias têm recorrido ao Poder Judiciário para assegurar direitos básicos, como o

acesso ao profissional de apoio escolar, ao atendimento educacional especializado e, em alguns casos, à própria matrícula em escolas regulares.

Essa realidade evidencia as lacunas existentes entre o que está previsto no plano legal e o que se concretiza no cotidiano das instituições educacionais, demonstrando que a promulgação das leis, embora fundamental, não é suficiente para garantir, por si só, o direito à educação inclusiva (Del Vale, 2024), tornando-se ainda mais visível o caráter processual e inacabado da construção da inclusão escolar. Conforme assinala Braga (2022),

> Ainda que a sociedade, a escola pública e seus agentes não estejam totalmente preparados para lidar com toda a diversidade humana presente no ambiente, e embora as políticas educacionais precisem incidir efetivamente sobre a formação, a acessibilidade e os recursos, acredito que é no percurso — reconhecendo e buscando sanar as dificuldades e desafios — que vamos avançar para garantir os direitos de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem (Braga, 2022, p. 20).

Essa compreensão reforça que a efetivação do direito à educação inclusiva demanda uma articulação coerente entre legislação, investimento público, formação contínua dos profissionais da educação, diálogo com as famílias e transformação das práticas pedagógicas.

Quando essa articulação se materializa na escola, abre-se espaço para reconfigurações mais amplas da própria cultura institucional, permitindo que a diversidade humana seja reconhecida e incorporada tanto nas práticas sociais quanto no percurso acadêmico. Como afirma a própria autora, esse movimento possibilita que a escola repense suas estruturas e relações, construindo um ambiente mais democrático e inclusivo (Braga, 2022).

Para além da dimensão escolar, é necessário compreender que a luta pela inclusão de pessoas autistas não se restringe ao âmbito educacional, mas integra um processo mais amplo de reconhecimento social. Ao reivindicar o direito à educação inclusiva, famílias e movimentos ligados ao Transtorno do Espectro Autista tensionam os modos de produção de subjetividades e as formas de pertencimento social. A escola, por sua vez, constitui-se como um espaço privilegiado de disputa de narrativas sobre o que é ser humano, o que é aprender e quem tem direito de ocupar e circular nos espaços públicos (Skliar, 2003).

A formulação de legislações voltadas às pessoas autistas, especialmente no campo educacional, revela a existência de disputas em torno de diferentes concepções de deficiência, cidadania, normalidade e justiça.

Normas como a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012) e a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), constituem marcos importantes nesse percurso. Contudo, precisam ser compreendidas como parte de um processo histórico e social mais amplo, marcado por avanços, tensões e limites. Sua existência, isoladamente, não garante mudanças concretas, mas pode fortalecer reivindicações e ampliar a pressão pela efetivação de direitos.

A consolidação desses direitos depende, portanto, da continuidade do debate público, da mobilização social e da produção de conhecimento capaz de acompanhar criticamente a implementação das políticas de inclusão.

No Estado do Paraná, a proteção legal das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não é recente, tendo como um de seus marcos a Lei Estadual nº 17.555/2013 (Paraná, 2013). Posteriormente, essa proteção foi ampliada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei Estadual nº 18.419/2015 (Paraná, 2015). Esses dispositivos fortaleceram o reconhecimento dos direitos das pessoas autistas no âmbito estadual, entretanto, a existência de garantias legais não eliminou a distância entre o que está previsto na legislação e as condições concretas de escolarização oferecidas a esses estudantes.

A conversão do Projeto de Lei Ordinária nº 710/2023 na Lei nº 21.964/2024 representou a primeira consolidação sistemática desses direitos em um Código Estadual específico. Ao reunir disposições referentes à saúde, à assistência social, à educação, ao trabalho e à inclusão social, a norma amplia a proteção jurídica das pessoas com TEA e explicita deveres do poder público. Entre seus avanços, destaca-se o reconhecimento da pessoa com Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência “para todos os efeitos legais” (Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2023, p. 1), assegurando-lhe proteção jurídica e acesso às políticas destinadas às pessoas com deficiência.

No campo educacional, o Código estabelece diretrizes que orientam a política inclusiva de forma mais abrangente:

> A educação às pessoas com TEA tem como diretrizes: I - acesso ao sistema educacional inclusivo, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem; II - inclusão dos estudantes com TEA nas classes comuns de ensino regular e em todos os níveis de ensino e em suas diferentes modalidades, com o apoio e as adaptações necessárias da tecnologia da informação e da comunicação e fazendo uso das tecnologias assistivas; III - garantia de acesso, permanência e êxito escolar, sendo vedada a recusa de

> matrícula na rede de ensino municipal, estadual pública e privada (Paraná, 2024, p. 12).

A previsão de acesso, permanência e êxito escolar representa um avanço em relação às concepções que reduzem a inclusão à matrícula. O texto legal reconhece que a inserção formal do estudante em uma turma comum não garante, por si só, sua participação, aprendizagem e pertencimento. A escolarização do estudante com TEA exige práticas pedagógicas acessíveis, recursos adequados e acompanhamento contínuo. Também requer diálogo entre os profissionais e condições institucionais capazes de responder às necessidades que surgem no cotidiano escolar.

O Código também enfatiza a formação continuada dos professores, com destaque para a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas” (Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2023, art. 27, V, p. 10). Essa diretriz se aproxima da defesa de Moreira e Candau (2008) de uma prática pedagógica comprometida com o reconhecimento das diferenças e com o enfrentamento das desigualdades produzidas no interior da própria escola.

No ensino de História, isso pressupõe diversificar linguagens, fontes, temporalidades, propostas avaliativas e formas de participação, sem reduzir o estudante a um diagnóstico ou rebaixar suas possibilidades de aprendizagem.

Na realidade paranaense, é necessário problematizar a distância entre o discurso legal e as políticas efetivamente implementadas pelo Governo do Estado, pois, enquanto o Código afirma o direito à inclusão, o cotidiano de muitas escolas é atravessado por turmas numerosas, ausência ou instabilidade de professores de apoio, insuficiência de profissionais especializados, escassez de materiais adaptados e pouco tempo para o planejamento coletivo.

Sob tais condições, a inclusão tende a ser tratada como responsabilidade individual da professora ou do professor, como se fosse possível compensar, por esforço pessoal, lacunas que pertencem à estrutura da política pública.

A contradição torna-se ainda mais evidente nas avaliações institucionais. Instrumentos como a Prova Paraná e as avaliações relacionadas ao Saeb são organizados a partir de formatos padronizados, com tempos, linguagens e expectativas de desempenho que nem sempre consideram as condições concretas de participação dos estudantes com TEA e de estudantes com outras deficiências. Essa padronização pode desconsiderar diferentes formas de comunicação,

aprendizagem e realização das atividades, produzindo barreiras que comprometem a participação em condições de maior equidade.

Quando a prova chega à escola sem recursos acessíveis, alternativas previamente elaboradas ou orientações pedagógicas suficientes, transfere-se ao docente a tarefa de adaptar, individualmente e muitas vezes às pressas, um instrumento concebido de forma rígida.

Assim, o Estado cobra resultados mensuráveis, compara desempenhos e produz indicadores, mas não assume plenamente a obrigação de assegurar os meios para que todos os estudantes realizem essas avaliações em condições de equidade.

Essa lógica transforma a adaptação em remendo: em vez de planejar avaliações acessíveis desde sua elaboração, o sistema naturaliza que o professor resolva, sozinho, as barreiras produzidas pela própria administração educacional. Não se trata de recusar a avaliação ou de negar a importância dos dados educacionais, mas de questionar um modelo que prioriza metas e resultados sem garantir, na mesma proporção, acessibilidade, recursos pedagógicos, apoio especializado e tempo de trabalho para os profissionais que atuam diretamente com os estudantes.

A formação continuada oferecida pelo Estado precisa ser analisada de maneira crítica. Cursos breves, encontros pontuais e palestras isoladas podem contribuir para ampliar os conhecimentos dos professores, mas não são suficientes para responder aos desafios permanentes da sala de aula inclusiva.

O estudante com TEA frequenta a escola diariamente e apresenta necessidades que podem se modificar ao longo do tempo. Por isso, uma política de formação efetiva não deve limitar-se à oferta eventual de conteúdos gerais ou à emissão de certificados.

É necessário garantir acompanhamento pedagógico contínuo, momentos de estudo relacionados aos problemas concretos vivenciados pelos professores, produção de materiais acessíveis, articulação entre o professor da sala comum e o AEE e suporte técnico para a elaboração, aplicação e avaliação das estratégias pedagógicas.

Também é grave a dificuldade para garantir professor de apoio quando há essa necessidade. A ausência, a demora na designação ou a atuação insuficiente desse profissional fragilizam o direito do estudante e ampliam a sobrecarga do professor regente. Em vez de constituir uma rede pública de apoio, o Estado frequentemente normaliza a improvisação, transferindo à escola a tarefa de

administrar uma insuficiência que é administrativa, financeira e política. Depois, cobra-se da professora que “dê conta” de uma inclusão para a qual não lhe foram asseguradas as condições mínimas de realização.

A análise da inclusão escolar das pessoas com TEA no Paraná evidencia, portanto, uma contradição estrutural: as legislações avançam no reconhecimento formal dos direitos, mas as escolas continuam enfrentando barreiras pedagógicas, institucionais e culturais que limitam sua efetivação.

O embate entre o modelo social da deficiência e perspectivas médico-assistenciais ultrapassa o debate teórico e aparece nas decisões políticas, na precariedade da formação docente, na ausência de recursos, na cobrança por resultados e na insuficiência de profissionais de apoio.

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista envolve dimensões políticas, institucionais e pedagógicas. A efetivação da Lei nº 21.964/2024 não se esgota em sua previsão normativa, pois depende de condições concretas para sua implementação, como financiamento permanente, ampliação do AEE, contratação de profissionais, garantia de professor de apoio quando necessário, produção institucional de materiais acessíveis, condições adequadas de planejamento e avaliações concebidas para contemplar a diversidade dos estudantes.

Sem essas medidas, a inclusão corre o risco de permanecer como promessa legal e cobrança dirigida à escola, enquanto o Estado se exime de garantir, de modo efetivo, os meios necessários para realizá-la.

2.5 ENSINO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA: DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

A palavra “incluir”, amplamente utilizada nos discursos educacionais contemporâneos, demanda uma compreensão que abarque sua complexidade conceitual, política e pedagógica, pois, incluir não se restringe apenas à garantia de acesso do estudante com deficiência à sala de aula da rede regular de ensino, mas, implica assegurar pertencimento, participação efetiva e acesso real ao conhecimento, em condições de equidade e respeito às singularidades humanas.

Conforme destaca Suplino (2009), o cerne desse processo reside em validar que o estudante é parte constituinte da escola por direito legítimo, superando a visão equivocada de que sua presença seria uma 'concessão' ou um favor da instituição.

Quando a escola se coloca no lugar de quem “inclui alguém”, pressupõe a existência de um modelo ideal de estudante com o qual se identifica e, de forma implícita, estabelece parâmetros normativos de normalidade, comportamento e desempenho, onde, aqueles que não se ajustam a tais padrões permanecem à margem do processo educativo, ainda que formalmente matriculados.

A inclusão, portanto, exige uma inflexão paradigmática: romper com a lógica do estudante padronizado e abrir-se à diversidade concreta que constitui a escola real. Esse movimento configura um deslocamento ético, político e epistemológico, que tensiona concepções historicamente naturalizadas sobre ensinar, aprender e avaliar.

Tal transformação, como observa Suplino (2009), não se efetiva de maneira simples ou imediata, uma vez que implica a revisão de estruturas institucionais, práticas pedagógicas e representações consolidadas no cotidiano escolar. Conforme destaca a autora:

> Sugerir que para incluir basta romper com ideologias que marcaram a relação da escola com seus alunos excluídos [...] mostra-se um tanto mais complexo porque implica na desconstrução do vínculo já estabelecido entre a escola e o aluno como o conhecemos (Suplino, 2009, p.35).

De forma complementar, Menezes, Lima e Rodrigues (2019) observam que:

> [...] abranger a diversidade humana no ensino de História tem a finalidade precípua de contribuir para orientar o olhar do aluno na percepção da deficiência e do deficiente como elemento integrante, participante e influenciador do processo histórico, portanto, não como algo que está estabelecido no campo do acessório. A defesa da inclusão não consiste, exclusivamente, em inserir os alunos nas classes regulares, consoante especificado em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), mas, e prioritariamente, adequar às condições de ensino à referida exigência. Todo o sistema de ensino precisa adaptar-se a essa nova, que não deveria ser considerada nova, reivindicação da cidadania. Neste âmbito, o ensino de História também carece do rompimento com um enfoque no qual predomina um cognitivismo que obscurece a utilização de outras abordagens de ensino que destacam o diálogo interdisciplinar, a valorização das manifestações artísticas, a vivência de valores, a inserção de novas temáticas e outras possibilidades (Menezes; Lima; Rodrigues, 2019, p.3).

Diante do exposto, a presença de estudantes autistas desafia a escola a ressignificar suas práticas e sua própria organização pedagógica, uma vez que evidencia a necessidade de compreender o espaço escolar como lugar de pertencimento, escuta e reconstrução das relações entre sujeito, aprendizagem e saber.

Esse desafio torna-se ainda mais significativo no ensino de História, disciplina que, historicamente, estruturou-se a partir de métodos expositivos, conteúdos

excessivamente abstratos e práticas avaliativas homogêneas, nem sempre sensíveis às diferenças cognitivas e às múltiplas formas de aprendizagem.

Para que a inclusão escolar se efetive de forma concreta, torna-se fundamental repensar o ensino de História a partir de propostas pedagógicas que valorizem as singularidades dos modos de aprender, interpretar e participar. Isso implica a elaboração de atividades acessíveis, visuais e interativas, articuladas à realidade vivida pelos estudantes, favorecendo não apenas a compreensão dos conteúdos históricos, mas também o reconhecimento de si enquanto sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

O exposto dialoga diretamente com os achados de Teixeira (2023), ao defender que o ensino de História, ao mobilizar conceitos como tempo, mudança e permanência, deve considerar que estudantes autistas, frequentemente, demonstram maior afinidade com aprendizagens concretas e com a organização do pensamento mediada por imagens, o que exige intervenções pedagógicas planejadas, intencionais e flexíveis.

De forma complementar, Reis (2024) reforça que a articulação entre Pedagogia e Ensino de História constitui condição indispensável para a construção de práticas intencionalmente inclusivas, capazes de promover pertencimento, identidade e participação social, especialmente entre estudantes que enfrentam barreiras cognitivas e sociais no ambiente escolar, onde a aula de História assume um papel formativo central. Como destacam Menezes, Lima e Rodrigues (2019):

> A aula de História deve promover o protagonismo juvenil. Precisa incentivar a participação e a autonomia dos estudantes, possibilitar que eles se expressem de diversas formas, através de manifestações artísticas, leituras, comentários. A aula não deve ficar centralizada e dependente da exposição oral do professor, mas precisa ser descentralizada para que o aluno “apareça”, para que libere suas potencialidades e não esteja sempre renegado a uma condição “apagada” no processo de ensino (Menezes; Lima, Rodrigues, 2019, p. 10).

A partir dessa compreensão, o ensino de História, quando estruturado sob os princípios da educação inclusiva, configura-se como espaço de construção de sentidos, valorização das diferenças e formação cidadã, no qual o estudante autista não apenas participa do processo educativo, mas também se reconhece como sujeito histórico, produtor de conhecimento e sujeito de direitos.

O compromisso com uma educação inclusiva e historicamente consciente ultrapassa o cumprimento de normativas legais ou a adesão a discursos de acolhimento, materializando-se nas práticas pedagógicas cotidianas que reconhecem,

escutam e respeitam as necessidades, as formas de comunicação e os modos de participação dos estudantes no ambiente escolar.

Com isso, o ensino de História revela-se como um importante instrumento de autonomia, pertencimento e participação social, desde que reconheça a diversidade como elemento constitutivo, e não excepcional, da realidade escolar.

A literatura especializada evidencia a urgência de romper com modelos tradicionais de ensino, historicamente marcados pela centralidade na transmissão de conteúdos e pela limitada sensibilidade às singularidades dos estudantes. Silva et al. (2024), ao analisarem a percepção de professores sobre a prática inclusiva, apontam a permanência de concepções pedagógicas centradas no conteúdo, frequentemente distanciadas da realidade vivida por estudantes com deficiência. Segundo os autores:

> A disciplina de História, apesar de seu potencial crítico e reflexivo, ainda opera, em muitos contextos, com práticas que excluem ao invés de incluir, reforçando uma lógica meritocrática que pouco dialoga com a diversidade presente nas salas de aula (Silva et al., 2024, p. 12).

Para que essa realidade seja transformada, torna-se urgente repensar o currículo e as metodologias de ensino a partir de uma perspectiva crítica e inclusiva, exigindo uma abordagem pedagógica que ultrapasse a explicação oral e o uso exclusivo do livro didático. Como afirma Santos (2011),

> Ensinar História a alunos inclusos exige que o professor reconheça outras formas de expressão e aprendizagem, adotando práticas que promovam a interação, a pesquisa, a problematização e o vínculo com o cotidiano dos estudantes (Santos, 2011, p. 2169).

Essa observação evidencia que a inclusão não depende apenas da adaptação de materiais, mas de uma mudança na concepção de ensino, na qual o saber histórico é construído a partir da pluralidade de linguagens e experiências. Complementando essa perspectiva, o autor ressalta que:

> A preocupação com o ensino de História e a inclusão de alunos com necessidades especiais nos faz repensar o papel do professor e a prática pedagógica nas escolas públicas, que devem se comprometer com uma educação para todos e com todos – a escola inclusiva.” (Santos, 2011, p.2170).

Santos (2011) desloca o debate da mera dimensão metodológica para uma perspectiva ética e política da inclusão, ao enfatizar que o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva exige a problematização das estruturas escolares, de suas rotinas e dos modos historicamente consolidados de ensinar.

A reflexão proposta pela autora sustenta uma concepção da disciplina histórica que ultrapassa a simples diversificação de estratégias pedagógicas,

reafirmando o papel social da escola na garantia do direito à educação para todos, onde o trabalho com o conhecimento histórico deve ser concebido como um espaço de produção de sentidos acessível a todos os estudantes, inclusive àqueles que apresentam diferentes formas de percepção, atenção e processamento das informações.

Silva (2024) aponta que:

> A prática docente precisa ser sensível à dimensão afetiva da aprendizagem e estar atenta às especificidades dos sujeitos que compõem a sala de aula, incluindo seus interesses, modos de se comunicar e suas formas de relação com o saber histórico (p. 18).

Schäfer (2024) destaca que uma prática inclusiva depende da disposição para a escuta. Em sua pesquisa com professores da rede pública, o autor ressalta que a inclusão de estudantes autistas exige a revisão das relações estabelecidas no espaço escolar, de modo a considerar as singularidades dos sujeitos e as condições concretas de participação.

Para ele, “o processo de inclusão é sustentado por vínculos, não por fórmulas. A escuta ativa e o acolhimento das singularidades são o ponto de partida para qualquer prática pedagógica que pretenda ser, de fato, inclusiva” (Schäfer, 2024, p. 51).

Nessa lógica, a ressignificação do espaço escolar envolve também a revisão das práticas avaliativas: não se pode esperar que estudantes com TEA respondam às mesmas exigências de produção textual ou interpretação abstrata sem considerar suas formas específicas de compreensão do tempo, do espaço e das relações sociais.

Para promover equidade, torna-se indispensável diversificar as formas de avaliação, explorando recursos visuais, orais, lúdicos e tecnológicos, de modo a contemplar as diferentes formas de aprender e se expressar presentes na sala de aula, como reforça Santos (2021), ao afirmar que “o maior desafio não é transmitir conteúdos, mas desenvolver estratégias que possibilitem a participação efetiva de todos os alunos, independentemente de suas limitações” (p.140). Esse posicionamento desloca o foco da avaliação como mecanismo de controle, passando a compreendê-la como instrumento de mediação pedagógica e de garantia do direito à aprendizagem.

Em um sentido mais amplo, o campo histórico configura-se como um espaço fértil para o exercício da empatia, da cidadania e da justiça social, sobretudo quando

reconhece que estudantes com deficiência são sujeitos históricos e participantes ativos da vida social.

Como afirma Lemos (2016), “a inclusão da pessoa deficiente[5] não deve ser compreendida como um elemento acessório da História, mas como um componente influente e presente” (p. 358). A reflexão proposta pelo autor convoca a uma revisão crítica das bases epistemológicas da área, ao evidenciar que a presença das pessoas com deficiência não constitui um acréscimo tardio ao processo histórico, mas integra, de forma constitutiva, as relações sociais, políticas e culturais que moldam a sociedade.

Com base nisso, a aprendizagem histórica passa a constituir um espaço privilegiado para revisitar narrativas, questionar silenciamentos e construir leituras mais plurais e democráticas sobre o passado e o presente.

Esse movimento reconfigura a abordagem da História de uma lógica normativa e homogênea para uma lógica ética e política, comprometida com a transformação social. Não se trata apenas de abordar o passado, mas de formar sujeitos capazes de intervir criticamente no presente e de projetar futuros mais justos, dignos e inclusivos.

A aula de História, nesse cenário, assume um papel estratégico ao promover experiências de pertencimento e participação, nas quais todos os estudantes, com ou sem deficiência, possam reconhecer-se como agentes históricos.

Para que essa possibilidade se concretize, contudo, é necessário considerar os modos pelos quais cada estudante se relaciona com o conhecimento histórico e as barreiras que podem atravessar seu processo de aprendizagem.

Entre os estudantes que demandam atenção às especificidades do processo de aprendizagem estão aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas características cognitivas e comportamentais podem influenciar suas experiências escolares. Essa questão adquire especial relevância no ensino de História, área que

[5] A expressão “pessoa deficiente” foi mantida por corresponder à terminologia empregada no texto original de Lemos (2016), preservando-se, assim, a fidelidade à fonte consultada. Ressalta-se, contudo, que essa denominação pertence a um contexto histórico e conceitual específico. Atualmente, recomenda-se o uso da expressão “pessoa com deficiência”, por colocar a pessoa em primeiro plano e reconhecer a deficiência como uma condição que se relaciona às barreiras sociais, atitudinais e ambientais. A manutenção do termo original não implica sua adoção pela presente pesquisa.

mobiliza operações de abstração, interpretação de fontes e construção de narrativas sobre o tempo e a experiência humana.

É imprescindível reconhecer que esses sujeitos não aprendem menos, mas aprendem de modo diferente, o que exige a reorganização das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de mediações que tornem o conhecimento histórico acessível e significativo.

Na sala de aula, a definição das estratégias pedagógicas não pode estar subordinada exclusivamente ao diagnóstico clínico, mas deve emergir da observação atenta do estudante em suas interações com o conhecimento. Como destaca Braga (2022):

> Na sala de aula o que determina a conduta a ser adotada é a observação atenta do estudante, estratégia que possibilita identificar quais são os seus interesses e como, a partir disso, estabelecer objetivos e abordagens para o ensino dos conteúdos estabelecidos pelo currículo. Estudantes com grau leve de autismo geralmente não apresentam limitações cognitivas, ou seja, conseguem compreender conteúdos complexos e articulam os conteúdos de ensino a experiência vivida (Braga, 2022, p.10).

Ao reconhecer a diversidade de formas de aprender, a prática pedagógica passa a valorizar as potencialidades dos estudantes, em vez de concentrar-se exclusivamente em suas dificuldades, permitindo que o professor identifique, nos modos singulares de aprendizagem, caminhos possíveis para a construção do conhecimento.

Entre essas potencialidades, destaca-se o fenômeno do hiperfoco, frequentemente observado nesses estudantes, caracterizado por uma concentração intensa e prolongada em temas de interesse específico.

A literatura recente tem evidenciado que, quando compreendido e incorporado ao planejamento docente, o hiperfoco pode atuar como um potente mediador da aprendizagem, favorecendo o engajamento e a construção de significados. Conforme apontam Souza e Cirino (2024):

> O hiperfoco, quando compreendido no contexto educacional, deixa de ser visto como comportamento restritivo e passa a ser reconhecido como possibilidade de mediação da aprendizagem. Observa-se que, ao trabalhar a partir dos interesses específicos do estudante, há maior envolvimento com a tarefa, aumento da concentração e participação mais ativa nas atividades propostas, o que contribui significativamente para a construção do conhecimento e para a efetivação de práticas inclusivas no contexto da sala de aula regular (Souza; Cirino, 2024, p.6).

A análise desse fenômeno evidencia que o estudante com TEA pode desenvolver relações profundas com determinados conteúdos, apresentando elevada capacidade de memorização, atenção a detalhes e sistematização de informações.

No campo da História, tais características podem ser mobilizadas em atividades que envolvam análise de fontes, construção de linhas do tempo, interpretação de imagens e investigação de temas específicos, transformando interesses específicos em eixo estruturante da aprendizagem.

Contudo, essas potencialidades coexistem com desafios que precisam ser compreendidos de forma crítica. O trabalho com categorias como temporalidade, causalidade, mudança e permanência exige níveis de abstração que podem representar obstáculos, especialmente quando associados a práticas centradas na linguagem verbal, na linearidade narrativa e na interpretação de textos densos.

Assim, a dificuldade não reside apenas no estudante, mas nas formas como o conhecimento é organizado e apresentado na escola. Essa problemática é evidenciada pela necessidade de repensar os próprios fundamentos da prática docente, como aponta Braga (2022):

> [...] o desafio que apresento neste texto é repensar a escola, os materiais e os métodos de ensino, de modo a garantir o acesso ao conhecimento para todos os alunos, reconhecendo que as barreiras à aprendizagem não estão apenas nos sujeitos, mas nas formas como o ensino é estruturado e desenvolvido no cotidiano escolar (Braga, 2022, p.11).

A reflexão proposta pela autora contribui para compreender que as dificuldades de aprendizagem não podem ser atribuídas exclusivamente às características individuais dos estudantes. Ao contrário, torna-se necessário analisar criticamente as estruturas pedagógicas, os recursos utilizados e as metodologias adotadas no contexto escolar. Sob essa ótica, práticas homogêneas e pouco flexíveis tendem a limitar a participação daqueles que não se ajustam ao modelo tradicional de ensino, produzindo processos de exclusão muitas vezes naturalizados no cotidiano da escola.

De forma específica, aspectos relacionados à comunicação, à interação social e às diferentes formas de expressão podem influenciar a participação dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente em atividades que envolvem oralidade, interpretação de elementos subjetivos, elaboração de inferências e produção textual. Tais aspectos evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas

que considerem a diversidade dos modos de aprender e que assegurem condições efetivas de participação, aprendizagem e acesso ao conhecimento histórico.

Rodrigues (2024) destaca que “a comunicação é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais, que tendem a ficar isolados e manter pouco contato com os outros estudantes no contexto escolar”, reforçando a necessidade de ampliação das formas de linguagem no ensino de História, com a incorporação de recursos visuais, materiais concretos, atividades práticas e estratégias que favoreçam diferentes modos de expressão e participação.

Reconhecer as potencialidades e os desafios dos estudantes neurodivergentes implica compreender que a aprendizagem não pode ser reduzida a parâmetros homogêneos ou a modelos universais de desenvolvimento. Trata-se de um processo plural e socialmente mediado, no qual diferentes formas de perceber, interpretar e interagir com o mundo constituem possibilidades legítimas de construção do conhecimento. Essa compreensão exige a superação de concepções capacitistas e a valorização da diversidade cognitiva como parte constitutiva da experiência educativa.

No campo do ensino de História, a incorporação dessas reflexões ultrapassa o âmbito das adaptações metodológicas e alcança uma dimensão epistemológica e ética mais ampla. Isso significa reconhecer o estudante autista como sujeito ativo na produção do conhecimento histórico, capaz de atribuir sentidos ao passado, compreender relações temporais e construir interpretações sobre a experiência humana a partir de seus percursos de aprendizagem. Tal compreensão rompe com visões que associam a deficiência à incapacidade e reafirma o direito de todos os estudantes à participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem.

Essa perspectiva exige que as práticas pedagógicas sejam planejadas de modo a favorecer participação, aprendizagem e desenvolvimento nas aulas de História. Nesse processo, o professor atua como mediador atento às necessidades, aos interesses e às respostas apresentadas por cada estudante no cotidiano escolar, ajustando estratégias, recursos, linguagens e formas de avaliação sem reduzir as expectativas de aprendizagem.

Essa mediação, entretanto, não pode ser compreendida como tarefa isolada do professor regente. Ela pressupõe trabalho colaborativo entre equipe pedagógica, professor do Atendimento Educacional Especializado ou da Sala de Recursos Multifuncionais e família. A articulação entre esses sujeitos permite compreender

melhor as barreiras enfrentadas pelo estudante, construir intervenções coerentes e garantir que a inclusão deixe de ser uma adaptação pontual para se constituir como prática pedagógica contínua e significativa.

A relação pedagógica com estudantes autistas, como destaca Braga (2022, p. 10), “requer observação e reflexão constantes, de modo que todas as ações sejam planejadas considerando as barreiras individuais que cada sujeito apresenta”.

Esse acompanhamento contínuo permite que o ensino de conteúdos complexos ultrapasse práticas baseadas em repetições mecânicas e se articule à vivência concreta do estudante, favorecendo a construção de significados, o fortalecimento da autonomia e o desenvolvimento de aprendizagens socialmente relevantes.

Assim sendo, torna-se igualmente necessário que o professor de História amplie seu olhar para além das necessidades individuais, reconhecendo a diversidade de condições presentes na sala de aula como elemento constitutivo do próprio processo educativo. Como problematizam Menezes, Lima e Rodrigues (2019):

> Como ensinar História em turmas com alunos deficientes auditivos, visuais, cognitivos, cadeirantes e alunos também com outras restrições, como obesidade? É uma reflexão feita sobre nosso próprio labor profissional. Fomos preparados para ensinar alunos ‘normais’, sem ‘problemas’, mas o estudo da História também existe para superar desafios e derrubar mitos. Devemos engajar-nos na luta por um ensino para todos e pensar em quais contribuições o ensino de História pode oferecer nessa questão (Menezes, Lima e Rodrigues, 2019 p. 8).

Essa provocação não se dirige apenas às políticas educacionais ou aos currículos oficiais; atinge diretamente a prática cotidiana do professor e suas concepções de ensino, de estudante e de aprendizagem, convocando-o a deslocar-se de uma postura meramente transmissiva para uma atuação pedagógica verdadeiramente dialógica. Nessa perspectiva, as metodologias passam a ser pensadas a partir das múltiplas formas de aprender, comunicar-se e participar do processo educativo.

Planejar aulas que integrem recursos visuais, táteis, auditivos e digitais deixa de ser um recurso complementar e passa a constituir uma exigência ética e pedagógica, na medida em que amplia o acesso ao conhecimento histórico e reconhece a pluralidade de sujeitos presentes na sala de aula.

A flexibilização das atividades, a organização de grupos colaborativos, a adaptação de materiais e o uso de tecnologias assistivas devem ser compreendidos

como estratégias estruturantes de uma prática comprometida com a equidade, e não como concessões pontuais.

Essas práticas favorecem a participação ativa de todos os estudantes, respeitando seus ritmos, potencialidades e limitações, e possibilitam que o trabalho com a História se configure não apenas como transmissão de conteúdos, mas como espaço de construção coletiva de saberes, de exercício da cidadania e de valorização da diversidade humana.

Ainda assim, reconhecer a importância dessas estratégias exige problematizar, de forma mais profunda, as bases das metodologias tradicionais que historicamente orientaram o ensino de História.

A aula expositiva centrada na acumulação de conteúdos, aliada à avaliação predominantemente escrita, frequentemente naturalizadas como únicas formas legítimas de ensinar e aprender, tende a invisibilizar diferentes modos de expressão e compreensão. Consequentemente, tornam-se excludentes não apenas para estudantes com TEA, mas para todos aqueles que não se ajustam ao modelo do “estudante ideal” forjado por uma escola homogênea e seletiva.

Questionar essas estruturas, portanto, não constitui um mero detalhe metodológico, mas um posicionamento político-pedagógico em favor de uma escola que, de fato, se pretenda democrática.

No caso de estudantes autistas, aulas pautadas exclusivamente na fala do professor, no uso restrito de textos longos e na memorização de datas e fatos podem intensificar dificuldades relacionadas à abstração temporal, à compreensão de conceitos amplos e à generalização de informações.

A ausência de espaços de diálogo e de escuta individualizada também limita a participação ativa, o desenvolvimento da autonomia e a construção de vínculos significativos com o conhecimento histórico.

Diante disso, torna-se urgente repensar tais práticas, substituindo uma abordagem enciclopédica por experiências vivas, dialógicas e colaborativas, que convidem o estudante a investigar, problematizar, formular hipóteses e relacionar os conteúdos com sua própria realidade. No entanto, essa transformação não depende exclusivamente da vontade ou da criatividade individual do professor. Ela está diretamente vinculada às condições de formação e trabalho oferecidas pelos sistemas de ensino.

A efetivação de práticas inclusivas no espaço escolar encontra um obstáculo decisivo na formação docente, ainda fortemente marcada por referenciais tradicionais de ensino. Em muitos casos, o professor foi preparado para atuar em um modelo de escola excludente, meritocrático e centrado na homogeneização dos sujeitos. Como afirma Santos (2011):

> O docente está preparado para atuar em uma escola tradicional, elitista, homogênea, que possui um projeto educacional pautado principalmente por um sistema meritocrático, produzindo quadros de exclusão, levando ao prejuízo a trajetória educacional de muitos alunos que não se encaixam neste modelo de educação, pois não há preparo profissional destes docentes" (Santos, 2011, p. 2172).

A crítica da autora evidencia a dimensão estrutural do problema: a dificuldade de efetivação da inclusão não se restringe à ausência de formação continuada ou de recursos pedagógicos, mas está enraizada em um modelo histórico de escolarização orientado pela seleção, classificação e exclusão. Nessa lógica, o professor não pode ser compreendido como agente isolado da exclusão, mas como sujeito constituído em um sistema que naturalizou a homogeneidade como parâmetro e converteu a diferença em desvio.

Essa racionalidade escolar, sustentada por práticas transmissivas e avaliações padronizadas, reforça a meritocracia como princípio organizador, frequentemente apresentada como sinônimo de justiça. No entanto, tal perspectiva ignora as desigualdades de trajetória, os diferentes ritmos de aprendizagem e as múltiplas formas de construção do conhecimento, produzindo, na prática, mecanismos de exclusão que atingem de forma mais intensa estudantes com deficiência e estudantes neurodivergentes.

Nesse cenário, a inclusão tensiona diretamente o modelo tradicional de escola, exigindo não apenas adaptações pontuais, mas um deslocamento epistemológico na formação docente. Trata-se de formar professores capazes de interpretar criticamente a realidade escolar, mediar a diversidade presente na sala de aula e atuar como agentes de transformação pedagógica e social.

Schäfer (2024) também evidencia essa problemática ao analisar as experiências de professores de História no processo de inclusão de estudantes autistas. O autor demonstra que as dificuldades enfrentadas pelos docentes não estão associadas à falta de interesse ou comprometimento profissional, mas relacionam-se diretamente à ausência de suporte institucional e às lacunas formativas historicamente presentes na educação brasileira:

> Os professores experienciam a inclusão escolar de formas variadas, indo da falta de apoio e orientação até conquistas esperançosas em um contexto desfavorável aos ideais inclusivos. Tal realidade evidencia que os desafios não estão restritos à prática individual docente, mas articulam-se a um conjunto de limitações estruturais que envolvem formação, recursos e organização do sistema educacional (Schäfer, 2024, p. 6).

Essa análise explicita uma contradição central: exige-se que o professor seja protagonista da inclusão, ao mesmo tempo em que lhe são negadas condições concretas para tal atuação. A responsabilização individual do docente mascara a dimensão estrutural do problema e desloca o debate para um plano moral, em vez de político e institucional.

Essa interpretação também encontra respaldo no autor, que destaca que a inclusão escolar, embora amplamente defendida no campo legal e teórico, ainda enfrenta entraves significativos no cotidiano escolar:

> A inclusão escolar constitui uma transformação no pensamento educacional que busca assegurar igualdade e equidade para todos. No entanto, sua efetivação implica desafios que se manifestam no cotidiano escolar, desde a atuação dos professores até a implementação de políticas públicas, evidenciando a distância entre o discurso normativo e a realidade vivenciada nas escolas (Schäfer, 2024, p. 12).

Essa distância entre o plano normativo e a realidade concreta reforça a necessidade de repensar os processos formativos. Conforme apontado por Silva (2024), práticas inclusivas frequentemente emergem não como resultado direto da formação inicial, mas a partir de experiências situadas, mediadas pelo contato com o estudante, pela escuta sensível e pelo apoio institucional. Isso evidencia que a formação docente, tal como estruturada atualmente, ainda não responde de maneira satisfatória às demandas da educação inclusiva.

Do mesmo modo, Silva et al. (2024) argumentam que a permanência de uma concepção tradicional de currículo constitui um dos principais entraves para a inclusão no ensino de História, ao desconsiderar as múltiplas formas de cognição e expressão dos estudantes. Tal crítica aponta para a necessidade de deslocar o foco da formação docente de um paradigma centrado exclusivamente no conteúdo para uma perspectiva que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Em vista disso, a superação do modelo escolar excludente exige uma transformação profunda nos processos formativos, incorporando de maneira sistemática discussões sobre acessibilidade, equidade, especificidades dos estudantes e práticas pedagógicas inclusivas. Não se trata de inserir conteúdos

adicionais na formação, mas de redefinir seus próprios fundamentos, preparando os professores para reconhecer barreiras, reorganizar estratégias de ensino e garantir condições efetivas de participação e aprendizagem para todos os estudantes.

Refletir sobre o ensino de História na perspectiva da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista implica, portanto, questionar o modelo de escola historicamente construído. A presença desses estudantes em sala de aula não deve ser compreendida como um problema a ser resolvido, mas como um elemento que evidencia as limitações de um sistema que ainda opera sob a lógica da homogeneidade.

Com base nessas considerações, a inclusão ultrapassa o campo metodológico e se afirma como uma exigência ética e política, convocando a escola a se constituir como espaço efetivamente democrático, no qual todas as formas de existência e aprendizagem sejam reconhecidas como legítimas. Trata-se, portanto, de deslocar o olhar: da tentativa de adaptar o estudante ao sistema para a necessidade de transformar o próprio sistema educativo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com caráter descritivo e propositivo, fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação. A escolha dessa abordagem relaciona-se à necessidade de compreender os desafios presentes no ensino de História para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir da articulação entre análise da realidade, reflexão crítica e elaboração de propostas pedagógicas.

A pesquisa-ação mostrou-se adequada aos objetivos do estudo por possibilitar a aproximação entre produção de conhecimento e prática docente, permitindo que os problemas identificados no contexto escolar fossem analisados e relacionados à construção de alternativas pedagógicas.

Conforme assinala Tripp (2005), a pesquisa-ação caracteriza-se como um processo sistemático e reflexivo de aprimoramento da prática:

> A pesquisa-ação é uma forma de investigação que envolve uma tentativa continuada, sistemática e planejada de aperfeiçoar a prática por meio da reflexão sobre a própria prática. Ela se caracteriza por um ciclo de planejamento, ação e avaliação, no qual os participantes procuram compreender uma situação, introduzir mudanças e analisar seus efeitos, produzindo conhecimento no próprio processo de transformação da realidade (Tripp, 2005, p. 445).

Essa concepção reforça que o ato de pesquisar, nesse paradigma, não se limita à descrição da realidade, mas compromete-se eticamente com sua transformação. Nessa mesma direção, Severino (2017) afirma que:

> A pesquisa-ação caracteriza-se por uma intervenção planejada na situação estudada, na qual o pesquisador, ao mesmo tempo em que produz conhecimento sobre a realidade, busca transformá-la. Trata-se de um tipo de investigação comprometido com a prática social, que rompe com a dicotomia entre teoria e prática, assumindo que conhecer é, simultaneamente, compreender e intervir (Severino, 2017, p. 119).

À luz dessas concepções, esta dissertação estruturou-se como uma pesquisa-ação de natureza propositiva, uma vez que parte da análise crítica das práticas docentes, sistematiza as percepções e experiências de professores de História e, a partir desse diagnóstico, elabora propostas pedagógicas adaptadas ao ensino da disciplina, orientadas pelos princípios da educação inclusiva.

A abordagem qualitativa mostra-se particularmente pertinente, pois possibilita compreender os significados, valores, crenças e sentidos atribuídos pelos sujeitos às

suas experiências educativas. Minayo (2014) destaca que a pesquisa qualitativa trabalha com dimensões profundas da realidade social, não redutíveis à mensuração:

> A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ela se ocupa de compreender a realidade social a partir da perspectiva dos sujeitos, considerando a complexidade e a singularidade das experiências humanas (Minayo, 2014, p. 21).

Do ponto de vista operacional, a investigação desenvolveu-se em duas etapas articuladas: a primeira correspondeu à produção e à análise dos dados, realizada por meio de questionário on-line aplicado a 49 professores de História e do recebimento voluntário de cinco materiais pedagógicos utilizados no trabalho com estudantes com TEA. O questionário buscou identificar concepções sobre inclusão, formação docente, práticas pedagógicas, utilização de materiais adaptados e principais desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Os materiais encaminhados foram analisados como fontes documentais complementares, considerando seus conteúdos históricos, recursos visuais, organização das atividades, clareza dos comandos, formas de mediação e possibilidades de avaliação. A articulação entre essas informações, o referencial teórico e os documentos legais permitiu construir um panorama analítico da realidade investigada.

A segunda etapa assumiu caráter propositivo e consistiu na elaboração do produto educacional: um guia de atividades inclusivas para o ensino de História, destinado a professores do 6º ano do Ensino Fundamental.

Os materiais encaminhados foram analisados como fontes documentais complementares, considerando os conteúdos históricos abordados, os recursos visuais utilizados, a organização das atividades, a clareza dos comandos, as formas de mediação e as possibilidades de avaliação. A articulação entre essas informações, as respostas ao questionário e o referencial teórico possibilitou ampliar a compreensão das práticas pedagógicas relatadas pelos participantes.

A análise dos dados foi realizada por meio da articulação entre os resultados do questionário, os materiais pedagógicos encaminhados, o referencial teórico e a reflexão pedagógica da pesquisadora. Esse procedimento permitiu relacionar as experiências relatadas pelos professores às discussões sobre educação inclusiva e ensino de História desenvolvidas ao longo da investigação.

Para o tratamento das respostas discursivas, recorreu-se à Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que define:

> A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

A partir desse procedimento, foram identificadas recorrências, aproximações, divergências e sentidos presentes nas respostas dos participantes. As categorias analíticas foram construídas em diálogo com os objetivos da pesquisa e com os elementos que emergiram do material empírico, permitindo examinar aspectos relacionados à formação docente, às concepções de inclusão, às práticas pedagógicas, às estratégias de adaptação e às condições institucionais de trabalho.

Após a organização e a análise dos dados, a pesquisa avançou para sua etapa propositiva, que consistiu na elaboração do produto educacional: um guia de atividades inclusivas para o ensino de História, destinado a professores do 6º ano do Ensino Fundamental.

Fundamentado nos dados empíricos, na literatura especializada e nos princípios da educação inclusiva, o guia foi organizado com propostas que priorizam recursos visuais, linguagem objetiva, atividades sequenciadas, organização temporal acessível, mediação docente e diferentes formas de participação e avaliação. O produto educacional foi elaborado para responder às demandas identificadas ao longo da pesquisa, preservando os conhecimentos históricos e evitando sua substituição por tarefas simplificadas ou meramente mecânicas.

No que se refere aos aspectos éticos, a participação dos docentes ocorreu de forma voluntária, mediante o preenchimento de um questionário on-line vinculado à pesquisa acadêmica. Na apresentação do formulário, foram informados o objetivo da investigação e a finalidade acadêmica da utilização das respostas. Na dissertação, os participantes foram identificados por códigos, preservando-se seus nomes e evitando-se a exposição de informações que possibilitassem sua identificação direta.

O compartilhamento de materiais pedagógicos também ocorreu de maneira opcional. Os docentes foram convidados a encaminhar atividades, jogos, textos adaptados, recursos visuais e outros materiais utilizados no ensino de História com estudantes com TEA. Nos casos de envio, foram consideradas as autorizações expressas dos participantes para utilização dos materiais na pesquisa. Esses

procedimentos buscaram preservar a participação voluntária, a privacidade dos colaboradores e o uso responsável das informações produzidas durante a investigação.

A pesquisa-ação foi assumida em suas dimensões diagnóstica, reflexiva e propositiva, possibilitando articular investigação e prática pedagógica. Sua escolha está relacionada à compreensão de que o conhecimento educacional é produzido também no interior das práticas e das contradições presentes no cotidiano escolar. Investigar, nessa perspectiva, envolve compreender criticamente a realidade e produzir conhecimentos que possam subsidiar alternativas para os problemas identificados.

Conforme assinala Thiollent (2011), a pesquisa-ação constitui uma estratégia metodológica voltada à compreensão e ao enfrentamento de problemas concretos, desenvolvida em interação com os sujeitos envolvidos na realidade investigada. Essa característica favorece a aproximação entre pesquisa e prática e reconhece os participantes como sujeitos do processo de produção do conhecimento.

No campo da educação inclusiva, essa abordagem possibilita considerar as experiências dos professores e as dificuldades encontradas no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista. A escuta dos profissionais permite compreender como os desafios se manifestam no cotidiano escolar e quais estratégias são construídas diante das condições concretas de ensino. A escola passa, assim, a ser compreendida também como espaço de produção de saberes, no qual a experiência docente pode ser analisada e articulada ao conhecimento teórico.

A investigação adotou ainda uma abordagem qualitativa, adequada à compreensão de práticas, percepções, experiências e sentidos atribuídos pelos participantes à inclusão no ensino de História. Diferentemente de abordagens voltadas prioritariamente à mensuração e à generalização, a pesquisa qualitativa permite analisar os fenômenos considerando os contextos em que são produzidos e as perspectivas dos sujeitos envolvidos.

Como destaca Minayo (2014), a investigação qualitativa possibilita acessar dimensões simbólicas, culturais e subjetivas da vida social, relevantes para a compreensão dos processos educacionais. No caso desta pesquisa, essa abordagem permitiu identificar as práticas pedagógicas relatadas pelos professores, suas concepções de inclusão, as dificuldades enfrentadas e as estratégias desenvolvidas no trabalho com estudantes com TEA.

A escolha metodológica também exige considerar a posição da pesquisadora no campo investigado. A atuação como professora de História na Educação Básica e a experiência prévia com estudantes público-alvo da Educação Especial estiveram relacionadas à formulação do problema, à definição dos objetivos e às escolhas realizadas ao longo da investigação.

Por essa razão, a reflexividade foi incorporada ao percurso metodológico como forma de examinar criticamente a relação entre a trajetória da pesquisadora e o objeto de estudo. Como destaca Nóvoa (2017), a identidade docente e a prática profissional estão relacionadas à produção do conhecimento educacional. Pesquisar a própria prática implica interpretar e problematizar as experiências vividas, submetendo-as à análise teórica e metodológica.

A reflexividade permite reconhecer a implicação da pesquisadora no campo sem confundir experiência profissional com evidência empírica. Nesta pesquisa, as vivências docentes foram consideradas como parte do contexto de elaboração da investigação, enquanto a análise dos resultados permaneceu articulada aos dados produzidos e ao referencial teórico adotado.

3.2 COLETA, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A produção dos dados desta pesquisa ocorreu por meio da aplicação de um questionário semiestruturado, elaborado na plataforma digital Google Forms, composto por questões fechadas e questões abertas. A escolha desse instrumento justifica-se por sua capacidade de alcançar um número ampliado de participantes, favorecer o anonimato dos respondentes e permitir a organização sistemática das informações, aspectos especialmente relevantes em pesquisas de natureza qualitativa e descritiva no campo educacional.

O questionário foi organizado em blocos temáticos, contemplando informações referentes:

(a) ao perfil profissional dos docentes;

(b) à formação inicial e continuada;

(c) às concepções sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista;

(d) às práticas pedagógicas no ensino de História;

(e) aos desafios enfrentados na adaptação de conteúdos e estratégias; e

(f) ao uso e à produção de materiais didáticos acessíveis.

A divulgação do instrumento ocorreu por meio de amostragem não probabilística por conveniência, a partir de redes de contato profissional da pesquisadora. O questionário foi disponibilizado em grupos de professores de História no aplicativo WhatsApp, entre eles: grupos vinculados ao PROFHISTÓRIA, os coletivos História Lúdica, História em Foco e o Grupo de Professores do Município de Jaguariaíva, estratégia que possibilitou atingir docentes atuantes em diferentes contextos escolares e redes de ensino.

Além das perguntas objetivas e discursivas, o instrumento incluiu um dispositivo de envio de materiais pedagógicos, no qual os participantes foram convidados a anexar materiais didáticos adaptados utilizados em suas aulas de História com estudantes diagnosticados com TEA. Esses documentos como atividades, jogos, sequências didáticas, recursos visuais e adaptações curriculares passaram a compor um conjunto documental complementar, ampliando a base empírica da investigação e permitindo a análise concreta das práticas inclusivas relatadas.

Foram recebidas cinco atividades, entre propostas escritas, jogos, sequências didáticas, recursos visuais e adaptações curriculares, embora o número seja reduzido em relação ao total de participantes, esses materiais foram incorporados como conjunto documental complementar, possibilitando a análise de exemplos concretos de práticas pedagógicas inclusivas. Os documentos não foram tratados como amostra representativa, mas como registros situados, analisados em articulação com as respostas ao questionário.

A combinação entre os dados provenientes dos questionários e a análise dos materiais pedagógicos compartilhados pelos docentes possibilitou uma abordagem mais consistente e aprofundada do fenômeno investigado, favorecendo a compreensão das estratégias efetivamente utilizadas no cotidiano escolar para a promoção da inclusão de estudantes com TEA no ensino de História.

Todo o processo de coleta de dados respeitou os princípios éticos da pesquisa em Educação, assegurando o anonimato, a confidencialidade das informações e a participação voluntária dos respondentes.

Os participantes da pesquisa foram 49 professores de História atuantes na Educação Básica, pertencentes a diferentes redes de ensino e contextos escolares.

Essa diversidade de trajetórias profissionais permitiu a construção de um panorama amplo e heterogêneo acerca das práticas de inclusão e dos desafios enfrentados no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

A escolha por professores em exercício se justifica pela centralidade de sua atuação no processo de efetivação da inclusão escolar. São esses profissionais que, no cotidiano da sala de aula, enfrentam as demandas concretas da diversidade, negociam limites institucionais, elaboram estratégias pedagógicas e constroem, muitas vezes de forma solitária, caminhos possíveis para garantir o acesso ao conhecimento histórico por parte dos estudantes neurodivergentes.

O contexto da pesquisa, portanto, não se restringe a um espaço físico específico, mas se constitui como um campo social ampliado, formado pelas experiências profissionais, pelos ambientes escolares e pelas redes de interlocução docente nas quais os participantes estão inseridos.

Após a coleta, os dados foram organizados e sistematizados em categorias temáticas, construídas a partir da leitura flutuante das respostas e do diálogo com os objetivos da pesquisa. Esse processo permitiu identificar eixos analíticos relacionados à formação docente, às concepções de inclusão, às práticas pedagógicas adaptadas, às dificuldades estruturais enfrentadas pelas escolas e às estratégias de superação desenvolvidas pelos professores.

A Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), orientou a interpretação dos dados discursivos, possibilitando extrair significados latentes, regularidades, contradições e tendências presentes nas falas dos participantes. Esse procedimento assegurou rigor metodológico ao tratamento das informações e favoreceu a construção de interpretações consistentes e contextualizadas sobre o fenômeno investigado.

No processo de análise, a categorização dos dados não ocorreu de forma mecânica, mas a partir de um movimento contínuo de aproximação e distanciamento do material empírico, no qual as categorias foram progressivamente refinadas à medida que novas leituras e interpretações eram realizadas. Essa dinâmica permitiu que os eixos analíticos permanecessem abertos à complexidade do fenômeno investigado, evitando reducionismos e favorecendo a compreensão das múltiplas dimensões que atravessam as práticas docentes no contexto da inclusão escolar.

A construção dessas categorias também possibilitou estabelecer relações entre os dados empíricos e o referencial teórico da pesquisa, fortalecendo a coerência

interna da análise e garantindo que a interpretação dos resultados se mantivesse ancorada tanto nas experiências concretas dos participantes quanto nos debates acadêmicos sobre educação inclusiva e ensino de História.

A organização e o tratamento dos dados permitiram relacionar as respostas dos participantes ao referencial teórico adotado, identificando recorrências, contradições e aspectos relevantes para a compreensão das práticas docentes analisadas.

Como toda investigação de natureza qualitativa e situada, esta pesquisa apresenta limites que precisam ser explicitados como parte de seu rigor científico. O número de participantes, embora suficiente para a construção de um diagnóstico consistente, não permite generalizações estatísticas, uma vez que o objetivo central do estudo é compreender processos, sentidos e práticas, e não estabelecer padrões universais de comportamento docente.

Outro desafio refere-se às condições concretas do exercício profissional dos professores participantes, marcadas por sobrecarga de trabalho, escassez de tempo para planejamento coletivo e ausência de políticas institucionais consistentes de formação continuada. Esses fatores impactaram tanto o grau de aprofundamento das respostas quanto a possibilidade de acompanhamento longitudinal das práticas relatadas.

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino de História envolve diferentes dimensões pedagógicas, institucionais e sociais, que não poderiam ser examinadas integralmente no âmbito desta pesquisa. Por esse motivo, os resultados devem ser compreendidos considerando os limites do estudo e as características do grupo participante.

A abordagem qualitativa e os procedimentos adotados possibilitaram identificar percepções, práticas e dificuldades relatadas pelos professores de História. A análise buscou relacionar essas experiências às discussões teóricas desenvolvidas ao longo da pesquisa, considerando tanto as condições concretas de trabalho docente quanto os desafios relacionados à inclusão de estudantes com TEA

Considerando o percurso metodológico desenvolvido, este estudo construiu um conjunto consistente de dados empíricos que expressam, de forma situada e complexa, as percepções, práticas e desafios enfrentados por professores de História no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

As escolhas teóricas e metodológicas, ancoradas na pesquisa-ação e na abordagem qualitativa, permitiram compreender o fenômeno investigado para além de descrições superficiais, revelando tensões, contradições e possibilidades que atravessam o cotidiano escolar.

A análise articulou as respostas dos professores ao referencial teórico da pesquisa, permitindo compreender como as concepções de inclusão, as práticas pedagógicas e as condições de trabalho aparecem no cotidiano do ensino de História. A seção seguinte apresenta esses dados organizados em eixos temáticos, buscando evidenciar como esses elementos se relacionam na construção ou na limitação de experiências educacionais inclusivas para estudantes com TEA.

Sustentada pelo rigor metodológico e pelo compromisso ético que orientam a investigação, a pesquisa avança para a análise de seu objeto de estudo e para a reflexão crítica sobre os caminhos do ensino de História voltado à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Nesse percurso, e em consonância com os princípios da integridade científica e da transparência acadêmica, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial como recurso auxiliar em etapas específicas da elaboração da dissertação e do produto educacional. Seu uso ocorreu de forma crítica e supervisionada, sem substituir a autoria, a análise interpretativa, as decisões metodológicas ou a responsabilidade da pesquisadora sobre o conteúdo produzido.

A ferramenta ChatGPT (OpenAI) foi utilizada de forma pontual para apoio à revisão linguística e textual, contribuindo na verificação de aspectos gramaticais, ortográficos, estilísticos e de coesão textual. Também auxiliou na organização de informações já produzidas pela pesquisadora, sem interferir na definição do tema, na formulação do problema de pesquisa, na escolha metodológica, na seleção das referências bibliográficas, na análise dos dados ou na elaboração das conclusões.

No desenvolvimento do produto educacional, recursos de Inteligência Artificial foram utilizados para a geração de imagens e elementos visuais que compõem algumas atividades e materiais presentes no guia pedagógico. As imagens produzidas passaram por seleção, adaptação e validação da pesquisadora, considerando sua adequação aos objetivos pedagógicos e aos princípios da educação inclusiva.

A plataforma Canva foi empregada na organização visual, diagramação e editoração do produto educacional, contribuindo para a elaboração da identidade visual, disposição dos elementos gráficos e estruturação do material final.

Destaca-se que todas as decisões intelectuais relacionadas à pesquisa permaneceram sob responsabilidade exclusiva da pesquisadora. O uso das ferramentas digitais ocorreu apenas como apoio técnico à revisão textual e à produção gráfica do material, em conformidade com as orientações do Programa de Pós-Graduação em Ensino e com os princípios de integridade científica estabelecidos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Brasil, 2026).

4 ANÁLISE DOS DADOS LEVANTADOS COM PROFESSORES

Nesta seção, apresentou-se o processo de coleta e organização dos dados empíricos da pesquisa, que buscou compreender as percepções e práticas de professores de História da Educação Básica em relação à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para tanto, foi elaborado um questionário on-line intitulado “Ensino de História para Estudantes com TEA”, composto por vinte e três questões, entre objetivas e discursivas, estruturadas em quatro eixos principais: perfil docente, formação inicial e continuada, percepções sobre a inclusão escolar e práticas pedagógicas no ensino de História.

Inicialmente, pretendia-se restringir a participação aos professores do Estado do Paraná, contudo, à medida que o formulário foi compartilhado em grupos de professores de História, entre mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) e em redes sociais voltadas à área da educação, docentes de diferentes regiões do país demonstraram interesse em participar, ampliando o alcance e a representatividade da pesquisa. Essa ampliação espontânea enriqueceu o conjunto de dados e permitiu observar realidades diversas no que se refere às práticas inclusivas e à formação docente.

O questionário permaneceu disponível para respostas entre abril e junho de 2025 e contou com a participação voluntária de 49 professores da Educação Básica. As questões contemplaram informações relacionadas à idade, ao tempo de magistério, ao nível de ensino em que atuavam, ao tipo de instituição de vínculo, pública ou privada, e à formação acadêmica, incluindo graduação, pós-graduação e especializações nas áreas de Educação Especial ou Autismo.

O instrumento também abordou aspectos referentes às experiências profissionais com estudantes autistas, às percepções sobre o suporte institucional, às estratégias de ensino adotadas, aos desafios enfrentados e às sugestões de aprimoramento da formação docente e dos materiais didáticos voltados à inclusão.

A escolha pela aplicação on-line fundamentou-se na busca por um instrumento de coleta que garantisse anonimato, acessibilidade e abrangência geográfica, permitindo a participação de professores de diferentes localidades. Essa estratégia mostrou-se eficaz, pois viabilizou o recebimento de respostas diversificadas sem as limitações de tempo e espaço que entrevistas presenciais implicariam.

Os dados obtidos forneceram um panorama diversificado sobre o perfil e as práticas dos professores de História, servindo de base para a análise apresentada nas seções seguintes.

4.1 PERFIL DOCENTE E FORMAÇÃO ACADÊMICA

A partir do tratamento dos dados, conforme a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), emergiu a categoria “Perfil dos Professores”, construída a partir da recorrência de elementos relacionados à trajetória profissional e formativa dos participantes, como tempo de atuação no magistério, formação inicial e continuada, experiência com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e percepções sobre a inclusão escolar.

Foram analisadas as informações referentes aos 49 professores participantes da pesquisa, obtidas por meio de questionário on-line composto por questões objetivas e discursivas, divulgado em grupos de professores de História, entre mestrandos do PROFHISTÓRIA e em redes sociais educacionais. Essa estratégia possibilitou a participação de docentes vinculados a diferentes redes e regiões do país.

A caracterização do grupo considerou o tempo de atuação no magistério, o nível de ensino em que os participantes trabalhavam e sua formação acadêmica, elementos que contribuíram para compreender as condições profissionais e formativas relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da inclusão escolar. Inicialmente, analisou-se o tempo de magistério dos participantes, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Tempo de magistério dos professores participantes

Tempo de magistério	**Nº de respondentes**	**Percentual (%)**
Menos de 1 ano	3	6,1
De 1 a 5 anos	8	16,3
De 6 a 10 anos	9	18,4
Mais de 10 anos	29	59,2
Total	49	100

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Os dados indicam que 59,2% dos professores participantes possuíam mais de dez anos de atuação no magistério, enquanto 18,4% estavam na docência entre seis e dez anos, 16,3% entre um e cinco anos e 6,1% tinham menos de um ano de experiência. O grupo, portanto, era composto majoritariamente por professores com trajetória profissional consolidada, aspecto relevante para compreender as experiências acumuladas no cotidiano escolar e as estratégias mobilizadas diante das demandas da inclusão.

Entretanto, o tempo de atuação no magistério não permite presumir, por si só, uma preparação específica para o trabalho com estudantes com TEA. A experiência profissional pode ampliar o conhecimento sobre a escola e favorecer a construção de repertórios pedagógicos, mas não substitui a formação voltada às necessidades educacionais específicas, à acessibilidade dos materiais, à flexibilização das estratégias de ensino e à organização de práticas avaliativas coerentes com os objetivos de aprendizagem.

Teixeira (2020) aponta que muitos professores atuam em contextos inclusivos sem formação específica, recorrendo a estratégias construídas no cotidiano e nem sempre fundamentadas em referenciais teóricos consistentes. Os dados desta pesquisa reforçam essa problemática, pois revelam que a experiência acumulada pelos docentes convive com dificuldades relacionadas ao planejamento, à seleção de materiais acessíveis, à adaptação das atividades e ao acompanhamento da aprendizagem dos estudantes com TEA.

Essa realidade evidencia que a responsabilidade pela inclusão não pode ser transferida exclusivamente aos professores, como se a experiência profissional fosse suficiente para resolver problemas que são também institucionais e políticos. Cabe às redes de ensino e ao poder público garantir formação continuada, orientação pedagógica, materiais acessíveis, tempo destinado ao planejamento e articulação entre o professor regente, o Atendimento Educacional Especializado, a Sala de Recursos Multifuncionais e a equipe pedagógica. Sem essas condições, as adaptações tendem a permanecer como iniciativas individuais, realizadas de maneira improvisada e, muitas vezes, fora da jornada de trabalho.

Cabe destacar que a Resolução CNE/CP nº 1, de 2002, já estabelecia a necessidade de uma formação docente orientada para o “acolhimento e trato da diversidade” (Brasil, 2002), diretriz posteriormente reafirmada pela Lei Brasileira de

Inclusão (Lei nº 13.146/2015), ao atribuir ao poder público a responsabilidade pela formação de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Contudo, a existência dessas normativas, por si só, não garante sua efetivação, uma vez que permanece significativa a distância entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza nas escolas, especialmente quando inexistem políticas permanentes de formação, acompanhamento e suporte ao trabalho docente.

O tempo de magistério, portanto, constitui um dado importante para a compreensão do perfil dos participantes, mas não deve ser interpretado como indicador automático de preparo para a inclusão. A experiência pode contribuir para a leitura das situações escolares e para a tomada de decisões pedagógicas, porém precisa estar articulada a condições institucionais, formação específica e trabalho colaborativo.

Para além dessa variável, torna-se necessário considerar os níveis de ensino em que os docentes atuavam, uma vez que as demandas pedagógicas, curriculares e organizacionais variam conforme o segmento educacional. Essa informação é particularmente relevante para a análise da inclusão no ensino de História, pois os desafios assumem configurações distintas no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Especial.

A distribuição dos professores participantes segundo os níveis de ensino em que atuam é apresentada na Tabela 2, permitindo apreender a diversidade de contextos escolares que atravessam suas experiências profissionais e configuram diferentes demandas pedagógicas.

Tabela 2 – Níveis de ensino que os professores atuam

Nível de ensino	**Nº de respondentes**	**Percentual (%)**
Ensino Fundamental I	5	10,2
Ensino Fundamental II	33	67,3
Ensino Médio	33	67,3
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	10	20,4
Educação Especial	11	22,4

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Os dados evidenciam a predominância da atuação docente nos anos finais da educação básica, especialmente no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Essa concentração não é apenas quantitativa, mas qualitativa, uma vez que tais etapas são marcadas por maior complexidade curricular, exigindo dos professores domínio

conceitual, capacidade de abstração e mediação de conteúdos historicamente situados.

No caso do ensino de História, essa complexidade se intensifica, pois a disciplina envolve a construção de noções como temporalidade, causalidade e interpretação, além da apropriação de conteúdos históricos. Essas características podem ampliar os desafios da inclusão diante da diversidade presente em sala de aula, exigindo estratégias que articulem rigor conceitual e acessibilidade pedagógica.

Cabe ressaltar que os percentuais não totalizam 100%, pois a questão permitia múltiplas respostas. Esse dado indica a circulação dos docentes entre diferentes etapas e modalidades, revelando trajetórias profissionais marcadas pela heterogeneidade de experiências, característica que pode ampliar o repertório pedagógico dos professores, favorecendo a mobilização de estratégias diversificadas no enfrentamento das demandas educacionais.

Outro aspecto relevante refere-se à atuação de parte dos participantes na Educação Especial e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme os dados da Tabela 2, dez professores (20,4%) declararam atuar na EJA e onze (22,4%) na Educação Especial.

Como a questão permitia múltiplas respostas, esses percentuais não representam grupos exclusivos, mas evidenciam a circulação de alguns docentes por diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Esses contextos demandam flexibilidade curricular, diversificação das estratégias pedagógicas e sensibilidade às especificidades dos sujeitos, especialmente porque são atravessados por trajetórias escolares e sociais bastante heterogêneas.

No caso da EJA, essa discussão torna-se ainda mais significativa quando se consideram as trajetórias de jovens e adultos com deficiência, frequentemente marcadas pela interrupção dos estudos, pelo acesso tardio à escolarização e por experiências educativas pouco inclusivas.

Conforme analisa Bueno (2026, p. 86-88), muitos estudantes com deficiência chegam à EJA após vivenciarem percursos escolares malsucedidos, sendo essa modalidade, em diversas situações, um dos principais espaços para a continuidade de sua escolarização. A autora demonstra que essa exclusão não pode ser atribuída exclusivamente à deficiência, mas deve ser compreendida a partir da articulação entre diferentes marcadores sociais, como idade, classe social e deficiência. Como afirma,

“os mecanismos de exclusão não se restringem à deficiência, mas se intensificam na intersecção com outros marcadores sociais, como a idade” (Bueno, 2026, p. 88).

Essa análise permite compreender que o capacitismo se articula às desigualdades sociais e etárias, manifestando-se em práticas institucionais, currículos pouco flexíveis, baixas expectativas de aprendizagem e ausência de acessibilidade. Historicamente, essa articulação contribuiu para afastar muitas pessoas com deficiência da escola ou limitar sua progressão escolar, restringindo também suas possibilidades de participação social e inserção no mundo do trabalho.

A atuação docente em diferentes etapas e modalidades pode ampliar o repertório profissional e favorecer a construção de práticas mais sensíveis às diferenças; entretanto, essa experiência não elimina as limitações estruturais presentes no cotidiano escolar nem garante, por si só, uma atuação inclusiva.

Desse modo, o nível de ensino em que o professor atua constitui uma variável contextual relevante para compreender as estratégias pedagógicas mobilizadas no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista, uma vez que cada etapa ou modalidade apresenta demandas curriculares, organizacionais e sociais específicas.

Os dados das Tabelas 1 e 2 permitem compreender que o grupo participante foi constituído, majoritariamente, por professores com longa trajetória profissional e atuação concentrada nos anos finais da Educação Básica, entretanto, essa composição não deve ser interpretada apenas como demonstração de experiência docente, mas também como expressão das condições históricas e institucionais nas quais esses profissionais desenvolveram seu trabalho.

Dos 49 participantes, 29 (59,2%) possuíam mais de dez anos de magistério, enquanto apenas três (6,1%) tinham menos de um ano de atuação. Essa diferença revela a predominância de professores experientes, mas também indica a reduzida participação de docentes em início de carreira, cujas percepções poderiam evidenciar outros modos de compreender a inclusão e os desafios contemporâneos da docência.

O elevado tempo de atuação não pode ser associado automaticamente à preparação para o trabalho com estudantes com TEA. Professores com muitos anos de magistério acumularam experiências, conhecimentos práticos e estratégias de enfrentamento das situações escolares, mas também vivenciaram períodos em que a deficiência era frequentemente compreendida a partir de perspectivas segregadoras, assistencialistas ou centradas no déficit.

Desse modo, a experiência pode representar tanto um repertório pedagógico construído quanto a permanência de concepções e práticas que precisam ser problematizadas. A longevidade profissional, portanto, não garante uma prática inclusiva; seus efeitos dependem das oportunidades de formação, reflexão coletiva e transformação das condições de trabalho. Essa constatação é especialmente importante porque os dados da pesquisa indicam que a experiência docente convive com dificuldades relacionadas ao planejamento, à adaptação de atividades, à elaboração de materiais acessíveis e ao acompanhamento da aprendizagem.

A inclusão aparece como uma responsabilidade frequentemente assumida de forma individual pelos professores, embora sua efetivação dependa também de políticas de formação continuada, apoio pedagógico, articulação com o Atendimento Educacional Especializado e disponibilização de recursos institucionais.

Teixeira (2020) ajuda a compreender essa realidade ao apontar que muitos docentes constroem suas estratégias no cotidiano, nem sempre amparados por referenciais teóricos, acompanhamento sistemático ou condições objetivas para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

A Tabela 2 acrescenta outra dimensão importante à análise: 33 participantes (67,3%) atuavam no Ensino Fundamental II e outros 33 (67,3%) no Ensino Médio. Essa concentração pode ser relacionada à própria organização do ensino de História, cuja presença mais sistemática ocorre nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Contudo, ela também evidencia que a maior parte dos professores participantes trabalha com estudantes em etapas marcadas por conteúdos mais abstratos, maior volume curricular e exigências específicas de leitura, interpretação, argumentação e compreensão das relações temporais.

Para estudantes com TEA, essas exigências podem se transformar em barreiras quando o ensino permanece baseado em comandos extensos, textos pouco acessíveis, avaliações padronizadas e reduzidas possibilidades de participação.

A atuação de apenas cinco professores no Ensino Fundamental I (10,2%) também merece atenção. Embora esse dado não permita avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido nessa etapa, ele demonstra que as experiências relativas aos primeiros anos da escolarização estão menos representadas no grupo pesquisado.

Essa ausência relativa limita a compreensão sobre os processos iniciais de alfabetização histórica, identificação das necessidades educacionais e construção de vínculos com estudantes com TEA.

Do mesmo modo, não é possível afirmar, a partir das tabelas, que os professores com maior tempo de carreira sejam necessariamente os mesmos que atuam no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio, na EJA ou na Educação Especial, pois não foi realizado um cruzamento individual entre essas variáveis.

A presença de dez docentes na EJA (20,4%) e de onze na Educação Especial (22,4%) revela, por outro lado, que parte significativa dos participantes atua em contextos historicamente atravessados pela exclusão escolar. Esses dados não devem ser vistos apenas como características profissionais, mas como indicativos de que a inclusão se realiza em espaços com diferentes sujeitos, trajetórias e demandas.

Na EJA, especialmente, a escolarização de pessoas com deficiência está relacionada a percursos interrompidos, ao acesso tardio à escola e à ausência de condições adequadas de permanência. Essa realidade evidencia que a deficiência se articula a desigualdades sociais, econômicas e etárias, produzindo experiências escolares marcadas por barreiras que não são individuais, mas estruturais.

Historicamente, tais barreiras contribuíram para afastar muitas pessoas com deficiência da escola ou limitar sua progressão escolar, restringindo também suas possibilidades de participação social e inserção no mundo do trabalho.

Cabe observar, ainda, que a questão apresentada aos participantes permitia múltiplas respostas. Por essa razão, os percentuais da Tabela 2 não representam grupos exclusivos, e os 115 registros distribuídos entre as diferentes etapas e modalidades de ensino não correspondem a 115 professores distintos. Alguns participantes atuavam simultaneamente em mais de um nível ou modalidade, aspecto que revela a diversidade de suas trajetórias profissionais, mas também pode indicar a fragmentação e a intensificação do trabalho docente.

Esse aspecto revela que alguns participantes circulam por mais de um nível ou modalidade de ensino, o que pode ampliar seu repertório profissional, mas também pode indicar a intensificação e a fragmentação do trabalho docente. A atuação em diferentes contextos pode favorecer experiências diversificadas, porém, quando ocorre sem tempo adequado para planejamento e sem suporte institucional, tende a ampliar a sobrecarga e dificultar a construção de práticas pedagógicas específicas.

Os dados não apenas caracterizam os professores participantes, mas revelam uma contradição importante: trata-se de um grupo predominantemente experiente, embora inserido em uma realidade na qual a experiência, isoladamente, não seja suficiente para garantir a inclusão. Os resultados indicam que o trabalho com estudantes com TEA depende da articulação entre trajetória profissional, formação específica, condições institucionais e características da etapa ou modalidade de ensino.

O perfil dos participantes, portanto, não deve ser entendido como indicador automático de competência inclusiva, mas como expressão das possibilidades e dos limites concretos enfrentados pelos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais acessíveis e participativas.

A tabela a seguir apresenta a distribuição dos participantes de acordo com a rede de ensino em que atuam.

Tabela 3- Rede de ensino que trabalham os professores participantes

Rede de ensino	**Percentual (%)**	**Nº de participantes**
Pública estadual	50%	25
Municipal	29%	14
Privada	13%	6
Pública Federal	8%	4
Total	100%	49

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A distribuição dos participantes por rede de ensino evidencia a predominância da atuação na rede pública estadual, que reúne 50% dos respondentes, seguida pelas redes municipal, privada e pública federal. Esse dado situa a pesquisa majoritariamente no campo da educação pública, espaço em que a inclusão escolar se materializa de maneira mais ampla e, ao mesmo tempo, enfrenta limites estruturais mais evidentes.

A concentração de professores na rede estadual permite compreender que as percepções e práticas analisadas estão atravessadas por condições institucionais específicas, como organização curricular padronizada, demandas administrativas, turmas numerosas e, em muitos casos, insuficiência de apoio pedagógico especializado. Esses fatores interferem diretamente no trabalho docente e ajudam a explicar as dificuldades relatadas na construção de práticas inclusivas no ensino de História.

A presença de docentes vinculados às redes municipais também merece atenção, uma vez que essas redes desempenham papel importante na implementação das políticas de inclusão, especialmente no Ensino Fundamental. Entretanto, as diferenças entre os municípios podem resultar em condições distintas de formação continuada, acompanhamento pedagógico e oferta de recursos de acessibilidade.

Embora em menor proporção, a participação de professores das redes privada e federal amplia a diversidade dos contextos institucionais representados na pesquisa. Essa presença permite considerar como diferentes formas de organização, infraestrutura e apoio pedagógico podem interferir nas possibilidades de desenvolvimento de práticas inclusivas.

Os dados sobre a rede de atuação indicam que as estratégias utilizadas no trabalho com estudantes com TEA não podem ser atribuídas exclusivamente à iniciativa individual dos professores. Elas também precisam ser compreendidas em relação às políticas educacionais, às condições materiais de trabalho e às oportunidades de formação e apoio oferecidas pelas instituições.

Essa constatação reforça a importância de políticas que assegurem condições concretas para a efetivação da inclusão no cotidiano escolar. Como destaca Mantoan (2006), a inclusão exige a reorganização da escola e de suas práticas, ultrapassando a inserção formal dos estudantes no espaço comum.

A análise do perfil formativo dos participantes amplia essa discussão. Os dados revelaram trajetórias acadêmicas diversificadas, com egressos de instituições públicas e privadas localizadas em diferentes regiões do país. Entre as instituições mais representadas, destacaram-se a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), com cinco participantes, e a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), com quatro. Também foram mencionadas UNESP, PUC-Rio, Unicesumar, UENP, UNIMES e UNEC, cada uma com dois docentes, além de outras instituições com um participante.

Essa diversidade evidencia percursos de formação distintos, mas não permite estabelecer, apenas com base na instituição de origem, maior ou menor preparação para o trabalho inclusivo. Uma análise dessa natureza exigiria informações adicionais, como modalidade do curso, período de formação, matriz curricular e presença de componentes relacionados à Educação Especial e à inclusão.

O conjunto dos dados, contudo, permite problematizar o espaço destinado à educação inclusiva nos cursos de formação docente. Como destaca Mantoan (2006), a inclusão não deve ocupar posição periférica na formação dos professores, mas integrar as discussões sobre currículo, ensino, avaliação e organização pedagógica.

Essa questão adquire especial relevância no ensino de História, que mobiliza conceitos como temporalidade, causalidade, mudança, permanência e interpretação de fontes. O trabalho com estudantes neurodivergentes exige, portanto, domínio do conhecimento histórico e estratégias pedagógicas capazes de ampliar o acesso a esses conceitos sem reduzir sua complexidade.

A diversidade das trajetórias acadêmicas observadas indica que os participantes chegam à docência com repertórios formativos distintos. Por essa razão, além da instituição de origem, torna-se necessário examinar a área e as características da formação específica dos professores. Os resultados dessa análise são apresentados a seguir.

Tabela 4 - Formação acadêmica dos professores participantes na área de História

Formação na área de História	Nº de respondentes	Percentual (%)
Sim	31	63,3%
Não	18	36,7%
Total	49	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Os dados da Tabela 4 revelam que 31 professores, correspondentes a 63,3% dos participantes, possuíam formação acadêmica na área de História, enquanto 18, equivalentes a 36,7%, declararam não possuir essa formação específica. Embora a maioria tenha formação na área, a presença de 18 docentes sem licenciatura ou formação acadêmica declarada em História representa mais de um terço da amostra e, portanto, não pode ser tratada como um dado secundário ou residual.

Esse resultado evidencia que o ensino de História vem sendo desenvolvido também por profissionais cuja formação inicial ocorreu em outras áreas ou que, eventualmente, não possuem preparação específica para o trabalho com os fundamentos epistemológicos e metodológicos da disciplina.

A partir desses dados, uma questão importante se coloca: quem são esses 18 professores e quais são suas áreas de formação? A tabela permite identificar apenas a ausência de formação específica em História, mas não informa se esses docentes são licenciados em Geografia, Pedagogia, Letras ou em outras áreas,

tampouco se possuem formação complementar, experiência anterior ou pós-graduação relacionada ao ensino de História.

Essa ausência de detalhamento constitui uma limitação analítica, pois impede compreender com maior precisão quais conhecimentos e repertórios esses professores mobilizam em sua prática pedagógica. Também não é possível afirmar, somente a partir desse dado, que todos estejam despreparados ou que desenvolvam um ensino de menor qualidade.

A presença desses docentes pode estar relacionada a diferentes condições estruturais das redes de ensino, como a dificuldade de suprir vagas em determinadas regiões, a organização de contratos temporários, a distribuição de aulas, a atuação em mais de uma área ou a ausência de profissionais habilitados disponíveis.

Assim, esse dado não deve ser interpretado como resultado de escolhas individuais isoladas, mas como expressão de formas de organização do trabalho docente e de políticas de contratação que, em determinadas circunstâncias, permitem ou exigem que professores atuem fora de sua área de formação.

A questão, portanto, não é responsabilizar individualmente esses 18 professores, mas problematizar as condições que fazem com que uma parcela significativa dos docentes de História não possua formação específica na área.

Ao mesmo tempo, a ausência de formação em História pode produzir desafios relacionados ao domínio dos conceitos, métodos e procedimentos próprios da disciplina. O ensino histórico não se reduz à transmissão de informações sobre o passado, pois envolve a análise crítica de fontes, a compreensão da temporalidade, a problematização das relações de poder, a identificação de permanências e mudanças e a construção do pensamento histórico.

Quando esses fundamentos não são suficientemente trabalhados na formação docente, podem surgir dificuldades na seleção dos conteúdos, na elaboração de questões problematizadoras e na mediação das diferentes interpretações sobre os processos históricos.

Esses desafios tornam-se ainda mais complexos no contexto da educação inclusiva. O trabalho com estudantes com TEA exige que o professor articule o conhecimento histórico a estratégias de acessibilidade, recursos visuais, comandos objetivos, atividades sequenciadas e diferentes formas de participação.

Sem domínio dos objetivos conceituais da disciplina, existe o risco de que a adaptação se limite à simplificação das tarefas ou à redução do conteúdo,

comprometendo tanto a aprendizagem histórica quanto as possibilidades de participação dos estudantes. Por outro lado, é importante reconhecer que possuir formação em História também não garante, por si só, preparo para a inclusão, uma vez que essa competência depende igualmente de formação continuada, apoio institucional e planejamento colaborativo.

Desse modo, os dados evidenciam uma dupla necessidade: garantir que as aulas de História sejam ministradas, prioritariamente, por profissionais com formação específica na área e assegurar que todos os docentes, independentemente de sua trajetória inicial, tenham acesso a processos permanentes de formação sobre ensino de História e educação inclusiva.

Como argumenta Mantoan (2006), a inclusão não se efetiva por meio de adaptações pontuais, mas requer a reorganização das práticas escolares e das condições de ensino. Isso implica responsabilidade das instituições formadoras, das redes de ensino e do poder público, que não podem transferir exclusivamente aos professores a tarefa de compensar lacunas de formação produzidas pelo próprio sistema educacional.

A análise das trajetórias formativas permite, assim, compreender que o grupo participante é marcado por diferentes níveis de aproximação com o conhecimento histórico e com os fundamentos da inclusão.

A consideração do nível de titulação acadêmica amplia essa discussão, ao possibilitar verificar se a formação posterior à graduação contribuiu para o aprofundamento teórico, a inserção em espaços de pesquisa e o desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre a prática docente.

A tabela a seguir apresenta a distribuição dos participantes segundo sua titulação acadêmica, contribuindo para a compreensão das condições formativas que atravessam o trabalho docente no ensino de História.

Tabela 5 - Titulação acadêmica dos docentes participantes da pesquisa

Titulação acadêmica	Número de participantes	Percentual (%)[6]
Especialização	48	98,0
Mestrado	5	10,2
Doutorado	2	4,1

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

[6] Os percentuais não totalizam 100%, pois a questão permitia aos participantes selecionar mais de uma opção, considerando a possibilidade de possuírem simultaneamente diferentes titulações acadêmicas. Os percentuais foram calculados com base no total de 49 respondentes.

A Tabela 5 foi elaborada a partir de uma questão de múltipla escolha, na qual os participantes puderam assinalar todas as titulações acadêmicas que possuíam. Essa opção metodológica possibilitou identificar a composição formativa acumulada dos docentes, sem restringir a análise apenas ao nível mais elevado de escolarização. Como as categorias não eram excludentes, um mesmo participante poderia indicar mais de uma titulação. Assim, docentes com mestrado ou doutorado, por exemplo, também poderiam ter assinalado a opção correspondente à especialização, caso possuíssem essa formação.

Em razão dessa característica do instrumento, os percentuais apresentados não totalizam 100%, e a soma das respostas é superior ao número total de participantes. Para o cálculo dos percentuais de cada categoria, considerou-se como referência o universo de 49 respondentes.

Os dados indicam que 48 professores, correspondentes a 98,0% da amostra, possuíam especialização. Esse resultado revela a forte presença da formação em nível lato sensu entre os docentes participantes e demonstra que a conclusão da graduação não representa, para a maioria, o encerramento do percurso formativo.

A ampla adesão às especializações pode estar relacionada à necessidade de atualização profissional, à busca por progressão na carreira, à exigência de titulação em processos seletivos e planos de cargos e salários e à tentativa dos professores de responder às demandas cada vez mais complexas do trabalho escolar.

Contudo, esse dado exige uma análise cuidadosa. A presença de uma especialização não permite afirmar, por si só, que o docente possui formação específica em Educação Especial, Transtorno do Espectro Autista ou ensino de História. Como a tabela não informa a área, a modalidade, a carga horária ou a qualidade dos cursos realizados, não é possível estabelecer uma relação direta entre o número elevado de especialistas e a preparação para práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, a titulação deve ser compreendida como indicador de continuidade dos estudos, mas não como prova automática de competência para o trabalho com estudantes com TEA.

Em relação à formação stricto sensu, cinco participantes, equivalentes a 10,2%, possuíam mestrado, enquanto dois, correspondentes a 4,1%, possuíam doutorado. A presença reduzida dessas titulações evidencia que o acesso aos níveis

mais avançados de formação permanece restrito quando comparado à ampla disseminação das especializações.

Essa diferença pode estar relacionada às exigências de ingresso e permanência nos programas, à concentração geográfica das universidades, à necessidade de conciliar estudos, trabalho e vida pessoal, à carga horária docente, aos múltiplos vínculos empregatícios e à ausência de políticas institucionais que garantam afastamento, bolsas ou condições adequadas para a pesquisa.

A diferença entre a formação lato sensu e a stricto sensu também revela uma característica importante da profissionalização docente no Brasil: muitos professores conseguem realizar cursos de especialização, geralmente mais curtos e flexíveis, mas encontram maiores obstáculos para ingressar e permanecer em programas de mestrado e doutorado.

Não se trata de afirmar que a formação stricto sensu seja condição indispensável para uma prática pedagógica de qualidade, nem de estabelecer uma hierarquia automática entre os professores, todavia, esses níveis de formação podem favorecer o contato sistemático com a pesquisa, a leitura crítica da realidade educacional e a produção de conhecimentos sobre problemas concretos da escola.

No contexto da inclusão, essa discussão é especialmente relevante: a formação acadêmica pode contribuir para que o professor compreenda o TEA para além de descrições diagnósticas e desenvolva estratégias baseadas em objetivos pedagógicos, acessibilidade, mediação e participação, porém, a titulação somente produz efeitos inclusivos quando está articulada aos problemas reais da escola e quando possibilita a transformação da prática.

Uma especialização distante do cotidiano docente ou uma formação acadêmica sem relação com a educação inclusiva pode ter impacto limitado na organização das aulas, na adaptação dos materiais e na avaliação da aprendizagem.

Também é importante observar que a titulação não substitui as condições institucionais de trabalho. Mesmo professores com mestrado ou doutorado podem enfrentar turmas numerosas, pouco tempo para planejamento, ausência de materiais acessíveis e fragilidade na articulação com o Atendimento Educacional Especializado.

Do mesmo modo, professores com especialização podem desenvolver práticas inclusivas significativas quando contam com experiência, apoio coletivo e oportunidades de formação relacionadas às suas necessidades concretas. O dado, portanto, não deve ser utilizado para classificar os docentes entre preparados e

despreparados, mas para compreender os diferentes recursos formativos disponíveis ao grupo.

A análise da Tabela 5 permite concluir que os participantes apresentam elevado nível de continuidade escolar, sobretudo em cursos de especialização, mas ainda possuem participação limitada na formação stricto sensu. Esse cenário evidencia que a qualificação docente não pode ser tratada apenas como responsabilidade individual, vinculada ao esforço do professor para obter novos títulos.

Cabe às instituições formadoras e às redes de ensino garantir políticas permanentes de desenvolvimento profissional, com formação gratuita, acompanhamento pedagógico, incentivo à pesquisa e articulação entre os conhecimentos específicos do ensino de História e os princípios da educação inclusiva.

Após a análise da titulação acadêmica geral, buscou-se identificar se os participantes possuíam formação específica relacionada à Educação Especial, à educação inclusiva ou ao Transtorno do Espectro Autista. Essa etapa foi realizada a partir das respostas dos professores sobre seus percursos formativos e permitiu diferenciar a titulação acadêmica ampla das formações diretamente relacionadas ao atendimento educacional de estudantes com deficiência e TEA.

As respostas foram examinadas por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), seguindo as etapas de leitura flutuante, identificação das unidades de sentido, agrupamento temático e categorização. As categorias foram construídas indutivamente, a partir dos sentidos recorrentes presentes nos relatos dos participantes, e não previamente definidas pela pesquisadora.

A classificação considerou o conteúdo central de cada resposta, distinguindo a ausência de formação específica, as formações formais em Educação Especial ou Inclusiva, os cursos relacionados diretamente ao TEA ou TGD, as formações complementares e os conhecimentos construídos exclusivamente pela experiência profissional.

Para fins de sistematização dos dados, cada participante foi considerado uma única vez, de acordo com o sentido predominante de sua resposta. As categorias totalizam, portanto, os 49 respondentes, e os percentuais foram calculados com base nesse universo. Cabe ressaltar que a classificação se refere à formação declarada

pelos professores, não constituindo uma avaliação da qualidade, da duração ou do aprofundamento dos cursos realizados.

A análise permitiu identificar diferentes formas de aproximação dos participantes com a Educação Especial, a educação inclusiva e o atendimento de estudantes com TEA ou TGD. As respostas abrangeram desde a ausência de formação específica até especializações, cursos direcionados ao autismo, formações complementares e conhecimentos construídos pela experiência profissional.

A Tabela 6 apresenta a distribuição dessas categorias, possibilitando visualizar a diversidade dos percursos formativos declarados e discutir em que medida essas experiências oferecem subsídios para o desenvolvimento de práticas inclusivas no ensino de História.

Tabela 6 - Formação específica dos professores em Educação Especial ou Autismo

Categoria de formação	Caracterização	Nº de respondentes	Percentual (%)
Ausência de formação específica	Declararam não possuir formação na área	11	22,4
Educação Especial/Inclusiva	Especialização ou graduação em Educação Especial ou Inclusiva	17	34,7
Formação específica em TEA/TGD	Pós-graduação ou cursos focados em TEA OU TGD	7	14,3
Psicopedagogia/ Neuropsicopedagogia	Formação em Psicopedagogia ou Neuropsicopedagogia	5	10,2
Educação Especial com ênfase em Libras / Surdez	Formação em Educação Especial com foco em Libras ou Surdez	5	10,2
Formação múltipla na área	Mais de uma formação na Educação Especial	3	6,1
Conhecimento experiencial	Relato de conhecimento sem formação formal	1	2,0
Total	-	49	100

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A formação específica dos professores em Educação Especial ou Autismo, apresentada na Tabela 6, evidencia um quadro marcado pela diversidade de percursos formativos. Para fins analíticos, as respostas foram organizadas em categorias predominantes, considerando o tipo de formação indicado pelos participantes, o que possibilitou identificar tendências e lacunas no processo formativo.

Observa-se maior concentração de docentes com formação em Educação Especial ou Inclusiva, o que indica a busca por qualificação voltada à diversidade escolar. Esse dado sugere um movimento de adaptação às exigências

contemporâneas da prática docente, marcado pela ampliação das demandas relacionadas à inclusão no cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo, a presença de professores sem formação específica revela uma lacuna significativa entre as exigências da prática pedagógica e as oportunidades de formação efetivamente acessadas. Esse resultado indica que parte dos docentes atua em contextos inclusivos sem suporte teórico-metodológico consistente, o que pode impactar a elaboração de estratégias pedagógicas e a organização do ensino.

As formações em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e em áreas específicas da Educação Especial, como Libras e Surdez, ampliam o repertório dos professores, mas também apontam para certa fragmentação das políticas de formação continuada. Nem sempre essas formações contemplam, de modo sistemático, as especificidades do trabalho com estudantes no espectro autista, especialmente no ensino de História, que demanda mediações próprias para a construção de conceitos abstratos, relações temporais e interpretação de diferentes fontes.

Outro elemento relevante refere-se à presença de conhecimento construído a partir da experiência docente, sem formação formal na área, aspecto ao qual evidencia a centralidade da prática na constituição dos saberes docentes, mas também aponta para a necessidade de articulação entre experiência e fundamentação teórica, de modo a evitar que a responsabilidade pela inclusão recaia exclusivamente sobre iniciativas individuais.

Os dados analisados indicam que a formação docente constitui um fator relevante para a efetivação de práticas inclusivas. Embora se observe um movimento de busca por qualificação, persistem desigualdades formativas que refletem limites estruturais das políticas educacionais. A ampliação de ações que articulem formação inicial e continuada mostra-se necessária, especialmente quando integra conhecimentos específicos do ensino de História às demandas da educação inclusiva.

Esses resultados ajudam a compreender as condições concretas em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas e fundamentam a discussão dos tópicos seguintes, voltados às estratégias de ensino, às adaptações curriculares e às experiências docentes no trabalho com estudantes neurodivergentes.

4.2 PERCEPÇÕES E DESAFIOS DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA

Ao focalizar os docentes de História, maioria entre os respondentes, torna-se possível examinar com maior precisão as percepções e os desafios relacionados à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando as particularidades da própria disciplina.

O ensino de História mobiliza operações que ultrapassam a memorização de informações, envolvendo a compreensão de temporalidades, relações de causalidade, mudanças e permanências, interpretação de fontes e elaboração de narrativas sobre diferentes experiências humanas.

A presença de estudantes com TEA nas classes comuns tem se ampliado nos últimos anos, em consonância com as políticas de educação inclusiva, tornando essa realidade cada vez mais presente no cotidiano escolar (Schmidt et al., 2016). A ampliação das matrículas representa um avanço importante quanto ao acesso à escolarização, mas não permite afirmar, isoladamente, que o direito à aprendizagem tenha sido plenamente assegurado. A presença física na escola constitui apenas uma das dimensões da inclusão.

Os dados desta pesquisa evidenciam justamente essa tensão entre acesso e participação efetiva. Os relatos de P3, ao afirmar ter trabalhado com “mais de dez” estudantes autistas, de P7, que menciona “cerca de um todos os anos”, e de P12, que registra a experiência com “12 alunos”, demonstram que a presença de estudantes com TEA já integra a experiência profissional de parte dos professores participantes. Esses depoimentos deslocam a inclusão do campo da excepcionalidade para uma condição concreta do trabalho docente.

Entretanto, a recorrência dessa experiência não se converte automaticamente em segurança pedagógica ou em práticas sistematizadas. Quando questionados sobre sua preparação para trabalhar com estudantes com TEA, muitos participantes se situaram entre as categorias “moderadamente preparado” e “pouco preparado”. Esse resultado revela uma contradição significativa: os professores convivem com a inclusão em seu cotidiano profissional, mas nem sempre dispõem de formação, recursos e apoio suficientes para responder às demandas que emergem dessa realidade.

Essa constatação dialoga com Pimentel e Fernandes (2014) e Schmidt et al. (2016), que identificam a insuficiência da formação específica e o desconhecimento sobre as características do TEA como fatores que podem dificultar o trabalho pedagógico. Os dados desta pesquisa, contudo, permitem ampliar essa interpretação. A insegurança relatada pelos professores não deve ser compreendida exclusivamente como uma lacuna individual de formação, pois se relaciona também às condições institucionais em que o trabalho docente é realizado.

As falas dos participantes tornam essa questão particularmente evidente. P5 afirma: “Não consigo adaptar quase nada. As salas de aula são lotadas e com muito aluno para atender”, enquanto P9 relata recorrer a “atividades da internet” diante da ausência de conhecimentos e recursos mais específicos.

Esses depoimentos revelam estratégias construídas sob condições de urgência, nas quais o professor precisa responder às demandas da inclusão mesmo quando não dispõe de tempo, materiais ou orientação pedagógica adequados. Cruz (2009) e Weizenmann et al. (2020) também apontam dificuldades semelhantes, evidenciando que a improvisação pode tornar-se recorrente quando a inclusão não é sustentada por políticas institucionais consistentes.

No ensino de História, esse problema adquire características próprias. Conceitos como tempo histórico, causalidade, mudança, permanência, democracia e ditadura exigem que o estudante estabeleça relações, interprete contextos e compreenda experiências que nem sempre estão diretamente acessíveis à observação imediata. As dificuldades mencionadas pelos participantes na abordagem desses conceitos mostram que a inclusão não pode ser reduzida à adaptação formal de uma atividade. O problema central envolve a mediação do próprio conhecimento histórico.

Essa questão pode ser analisada a partir das contribuições da Educação Histórica. Para Rüsen (2001; 2007), o conhecimento histórico envolve a atribuição de sentidos às experiências humanas no tempo e a construção de relações entre passado, presente e futuro. Aprender História, nessa perspectiva, significa desenvolver formas de orientação temporal que permitam interpretar mudanças, permanências, conflitos e diferentes experiências sociais. A aprendizagem histórica, portanto, depende de operações interpretativas que precisam ser consideradas no planejamento de práticas inclusivas.

Para estudantes que necessitam de maior apoio na organização de informações abstratas, essas operações podem demandar mediações mais explícitas. Isso pode envolver a utilização de linhas do tempo, sequências visuais, imagens, mapas, fontes históricas selecionadas, comparação entre situações, organização das informações em etapas e linguagem mais objetiva. Esses recursos, contudo, precisam permanecer articulados ao problema histórico que orienta a atividade.

Os dados indicam que a acessibilidade pedagógica não deve ser confundida com redução da complexidade intelectual do conhecimento histórico. Diminuir a extensão de um texto, reorganizar um enunciado ou utilizar imagens pode favorecer a compreensão do estudante sem retirar os conceitos fundamentais da atividade. A adaptação torna-se problemática quando substitui a aprendizagem histórica por tarefas desconectadas do conteúdo, limitadas à cópia, à identificação mecânica ou à repetição de informações.

Vieira (2024) contribui para essa discussão ao destacar a importância de recursos visuais, linguagem objetiva, organização das tarefas e estratégias multissensoriais no ensino de História para estudantes autistas. Esses recursos podem ampliar o acesso aos conteúdos, desde que estejam relacionados aos objetivos de aprendizagem. O desafio não consiste em diminuir a exigência intelectual da disciplina, mas em diversificar os caminhos pelos quais o estudante pode compreender, interpretar e expressar o conhecimento construído.

Essa distinção é particularmente importante porque a simplificação excessiva pode produzir uma forma menos visível de exclusão. O estudante permanece fisicamente incluído na turma, mas recebe atividades que não lhe permitem acessar os mesmos problemas históricos discutidos pelos demais colegas. Nesse caso, a adaptação, criada com a intenção de favorecer a participação, pode acabar produzindo um currículo paralelo e reduzindo as oportunidades de desenvolvimento do pensamento histórico.

A inclusão no ensino de História exige, portanto, atenção simultânea à acessibilidade e à preservação dos objetivos curriculares. Uma proposta inclusiva não precisa apresentar ao estudante exatamente os mesmos caminhos, tempos ou formas de resposta utilizados pelos demais, mas deve assegurar sua participação na construção dos conhecimentos considerados relevantes para a turma. Essa compreensão desloca o foco da pergunta “o que retirar da atividade?” para questões

como “qual aprendizagem histórica se pretende desenvolver?” e “quais barreiras impedem este estudante de participar dessa aprendizagem?”.

O depoimento de P8 explicita outro dilema presente no cotidiano docente ao questionar se deve “adaptar as atividades de acordo com o assunto [...] ou de acordo com o nível do aluno”. A fala revela uma tensão entre a necessidade de respeitar as características do estudante e a responsabilidade de garantir seu acesso aos conhecimentos curriculares. Essa tensão não pode ser resolvida apenas pela redução do conteúdo, pois exige planejamento capaz de articular objetivos comuns e diferentes formas de mediação.

Nesse ponto, propostas de planejamento individualizado podem contribuir para organizar apoios, estratégias e formas de acompanhamento de acordo com as necessidades educacionais identificadas. Anjos e Rabelo (2024) destacam a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento de organização das práticas pedagógicas voltadas às especificidades dos estudantes. Entretanto, sua utilização precisa permanecer articulada ao currículo e ao trabalho desenvolvido na sala comum, evitando que o planejamento individual resulte no afastamento do estudante das experiências compartilhadas pela turma.

Os relatos também evidenciam que as possibilidades de intervenção docente são condicionadas pelo suporte institucional disponível. A ausência de orientação pedagógica, de formação continuada, de materiais acessíveis e de planejamento colaborativo aparece associada às dificuldades mencionadas pelos participantes. Benitez e Domeniconi (2015) e Anjos e Rabelo (2024) contribuem para compreender que a inclusão depende de ações articuladas e não pode permanecer subordinada exclusivamente ao esforço individual do professor.

As condições de trabalho agravam essa situação. Turmas numerosas, carga elevada de trabalho e tempo reduzido para planejamento dificultam a observação das necessidades individuais e a elaboração de materiais diferenciados. A fala de P5 evidencia que a dificuldade de adaptação não decorre necessariamente da ausência de interesse do professor, mas das próprias condições em que sua prática se desenvolve. Vieira (2024) também chama atenção para a relação entre formação, recursos disponíveis e possibilidades concretas de implementação de estratégias inclusivas.

A carência de materiais pedagógicos específicos aparece como outro elemento importante. Quando o sistema educacional não disponibiliza recursos

acessíveis ou orientações relacionadas ao ensino dos componentes curriculares, transfere ao professor a responsabilidade de pesquisar, selecionar, produzir e adaptar materiais. Essa situação pode ampliar a sobrecarga e favorecer soluções pontuais, especialmente quando o docente precisa atender simultaneamente às diferentes demandas presentes na turma.

Apesar dessas limitações, os relatos também revelam práticas capazes de ampliar a participação dos estudantes. A experiência de P8, que utilizou o interesse de um estudante por dinossauros como ponto de aproximação com o conteúdo, demonstra que os interesses específicos podem funcionar como recursos de mediação quando articulados aos objetivos pedagógicos. Aporta e Lacerda (2018) apontam que a consideração desses interesses pode favorecer o engajamento, desde que sua utilização não restrinja o estudante a um único tema, mas funcione como possibilidade de acesso a novas aprendizagens.

A fala de P13 também contribui para deslocar a discussão de uma perspectiva centrada exclusivamente nas dificuldades ao reconhecer o elevado nível de conhecimento apresentado por alguns estudantes. Esse tipo de percepção é importante porque impede que o diagnóstico seja transformado em antecipação de incapacidade. Reconhecer as potencialidades não significa desconsiderar as barreiras existentes, mas compreender que o planejamento pedagógico precisa partir das condições reais de cada estudante e das possibilidades de ampliação de sua participação.

A análise dos dados evidencia, portanto, que a inclusão no ensino de História se realiza em meio a uma tensão constante entre princípios educacionais, exigências curriculares e condições concretas de trabalho. O professor ocupa posição central na mediação do conhecimento, mas sua atuação está inserida em uma estrutura institucional que pode ampliar ou restringir as possibilidades de inclusão.

A responsabilização exclusiva do docente tende a ocultar essa dimensão estrutural. Quando formação, materiais, apoio especializado, tempo de planejamento e condições adequadas de trabalho não são assegurados, a inclusão passa a depender da capacidade individual de cada professor de encontrar soluções para problemas que também pertencem às redes de ensino e às políticas educacionais.

Os resultados indicam, assim, o risco de uma inclusão predominantemente formal, na qual o estudante está matriculado e presente na sala comum, mas encontra barreiras para acessar o currículo e participar efetivamente das experiências de

aprendizagem. No ensino de História, esse problema ganha especial relevância porque excluir o estudante do acesso ao conhecimento histórico significa também limitar sua possibilidade de compreender diferentes experiências humanas, interpretar relações sociais e reconhecer-se como sujeito situado no tempo.

Superar essa lógica exige compreender a diversidade como parte constitutiva do processo educativo. Formação docente, planejamento colaborativo, recursos acessíveis, flexibilização das estratégias, articulação com o Atendimento Educacional Especializado e melhoria das condições de trabalho precisam funcionar de maneira integrada. Para o ensino de História, acrescenta-se ainda a necessidade de preservar a densidade própria do conhecimento histórico, garantindo que acessibilidade e rigor conceitual não sejam tratados como objetivos opostos.

A inclusão, nessa perspectiva, não consiste em ensinar menos História ao estudante com TEA, mas em construir condições para que ele possa acessar, interpretar e produzir conhecimento histórico por caminhos compatíveis com suas formas de participação e aprendizagem. Essa compreensão desloca a adaptação de uma lógica de redução para uma lógica de mediação pedagógica e reafirma que o direito à inclusão envolve também o direito de aprender História.

4.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PELOS DOCENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES COM TEA

A análise das estratégias pedagógicas mobilizadas no ensino de História em contextos que incluem estudantes no espectro autista exige ir além da descrição das práticas em sala de aula, incorporando as condições concretas que as tornam possíveis ou que as limitam.

Assim, a atenção volta-se não apenas para aquilo que é realizado, mas também para os modos e as circunstâncias em que essas práticas se desenvolvem, permitindo uma compreensão mais consistente da prática docente.

As respostas dos professores indicam que as ações voltadas à inclusão não se organizam a partir de um modelo único ou previamente definido, muito pelo contrário, configuram-se como práticas situadas, construídas no cotidiano, marcadas por ajustes contínuos e pela tentativa de responder às singularidades dos sujeitos.

Esse movimento revela um fazer pedagógico em permanente negociação, no qual estratégias são reelaboradas diante das demandas concretas da sala de aula,

evidenciando tanto a criatividade docente quanto os limites impostos pelas condições de trabalho.

As estratégias pedagógicas observadas configuram-se como respostas construídas no cotidiano escolar, revelando tanto o compromisso docente quanto a ausência de referenciais sistematizados que orientem a prática.

Longe de se organizarem a partir de modelos previamente definidos, essas ações emergem no entrelaçamento entre experiência, tentativa e adaptação às singularidades dos estudantes, evidenciando um fazer pedagógico em permanente reelaboração.

Essa dinâmica não é isolada na medida que ao analisar a inclusão no ensino de História, Schäfer (2024) aponta que, embora haja avanços no acesso, persistem entraves relacionados à formação e ao suporte institucional:

> A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de História revela-se um processo complexo, marcado por conquistas importantes no acesso, mas também por dificuldades persistentes relacionadas à formação docente, à ausência de recursos pedagógicos e à falta de orientação sistemática para o trabalho em sala de aula, o que leva os professores a construírem suas práticas de forma isolada e, muitas vezes, intuitiva (Schäfer, 2024, p. 15).

A centralidade da experiência docente, destacada no excerto, dialoga com Pimentel e Fernandes (2014), ao evidenciarem que a ausência de formação específica tende a deslocar a prática para o campo da improvisação:

> Muitos professores atuam em contextos inclusivos sem formação específica, o que os leva a recorrer a estratégias construídas no cotidiano escolar, baseadas em tentativa e erro, sem o suporte de referenciais teóricos consistentes que orientem a prática pedagógica de forma intencional e sistematizada (Pimentel; Fernandes, 2014, p. 139).

A reflexão proposta pelas autoras permite compreender que a experiência cotidiana, embora relevante para a construção dos saberes docentes, não substitui a necessidade de uma formação teórica consistente que possibilite a elaboração de práticas pedagógicas intencionais e inclusivas.

Diante dessa realidade, a fundamentação teórica emerge como elemento estruturante da ação docente, especialmente quando se trata do atendimento às especificidades dos estudantes com TEA. Vieira (2024) reforça essa perspectiva ao destacar que o conhecimento sobre o espectro autista constitui condição indispensável para o planejamento pedagógico:

> A mudança na práxis pedagógica exige a compreensão e o conhecimento do que é a Perturbação do Espectro do Autismo, de modo a permitir a seleção e implementação de estratégias e recursos pedagógicos adequados, capazes

> de favorecer aprendizagens ativas e significativas nas aulas de História (Vieira, 2024, p. 5).

Os dados empíricos confirmam essas análises: parte dos professores relata dificuldades na adaptação do ensino, chegando à ausência de estratégias estruturadas. O docente P2 afirma: “Não consigo adaptar quase nada. As salas de aula são lotadas e com muito aluno para atender” (p. 10), enquanto outro participante responde: “Nenhuma” (p. 10). Tais falas evidenciam que os limites da inclusão extrapolam a dimensão individual.

Essa constatação exige deslocar a análise da responsabilização individual do professor para as responsabilidades institucionais e políticas que estruturam o trabalho escolar. Embora o docente ocupe posição central na mediação do conhecimento e na criação de estratégias pedagógicas, não se pode esperar que ele, sozinho, compense a ausência de formação continuada, materiais acessíveis, profissionais de apoio, redução do número de estudantes por turma e acompanhamento sistemático das redes de ensino.

Quando o Estado garante formalmente o direito à inclusão, mas não assegura as condições necessárias para sua concretização, produz-se uma distância entre o direito proclamado e o direito efetivamente vivido no cotidiano escolar.

Essa discussão é fundamental porque, muitas vezes, as dificuldades enfrentadas pelos professores são interpretadas como falta de compromisso, despreparo pessoal ou resistência à inclusão. Entretanto, os dados desta pesquisa indicam que parte significativa dos obstáculos está relacionada às condições objetivas de trabalho. A existência de salas numerosas, a insuficiência de recursos didáticos, a ausência de orientação especializada e a fragilidade das políticas de formação continuada não constituem problemas privados do professor, mas expressões de uma responsabilidade pública não cumprida.

Nesse sentido, Oliveira (2024) argumenta que a negligência estatal na garantia de estruturas e de capacitação profissional pode comprometer o direito à aprendizagem das pessoas com deficiência. A autora chama atenção para o fato de que o aumento das matrículas não representa, por si só, a efetivação da inclusão. A presença física do estudante na escola precisa estar acompanhada de participação, aprendizagem, acessibilidade e condições de desenvolvimento.

Conforme Oliveira (2024), a omissão do poder público pode produzir prejuízos que ultrapassam o desempenho escolar imediato, atingindo também os processos de

socialização, a autonomia e as oportunidades futuras dos estudantes. Portanto, incluir não significa apenas permitir o acesso à sala de aula, mas garantir os meios materiais, pedagógicos e humanos para que o estudante tenha assegurado o direito de aprender.

A falta de capacitação técnica destes profissionais e estrutura preparada para recepcionar os estudantes, ocasiona em prejuízo no aprendizado e poderá gerar uma responsabilidade objetiva do Estado.

> Tendo-se por base o fato de que a falta de inclusão satisfatória e de metodologias que garantam o real aprendizado do aluno, geram prejuízos futuros não só na área acadêmica, mas também em ambientes de socialização, no mercado de trabalho, dentre outros. (Oliveira, 2024, p. 3).

A citação evidencia que a inclusão escolar não pode ser reduzida à disposição individual dos professores em adaptar atividades ou elaborar materiais por conta própria. A criatividade docente é uma dimensão importante do trabalho pedagógico, mas não deve ser utilizada pelo poder público como justificativa para a ausência de políticas estruturadas.

Quando o professor precisa produzir sozinho os recursos, buscar individualmente informações sobre o Transtorno do Espectro Autista e elaborar estratégias sem acompanhamento especializado, ocorre uma transferência indevida da responsabilidade estatal para o trabalhador da educação.

Essa transferência é especialmente problemática porque transforma uma obrigação coletiva em uma tarefa individual. O professor passa a ser cobrado pelo êxito da inclusão, mas nem sempre recebe tempo, formação, recursos e apoio para realizar esse trabalho.

Assim, a responsabilização exclusiva do docente acaba ocultando as decisões administrativas que determinam o tamanho das turmas, a distribuição dos profissionais, a oferta de formação, a aquisição de materiais e a organização dos serviços de apoio.

Como professora e pesquisadora do ensino de História, considero indispensável afirmar que não há prática inclusiva sustentável quando o compromisso ético do professor é utilizado para encobrir a negligência das políticas educacionais.

A Constituição Federal estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988), do mesmo modo, a Lei Brasileira de Inclusão determina que cabe ao poder público assegurar um sistema educacional inclusivo em

todos os níveis, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2015).

Portanto, a formação dos profissionais, a disponibilização de recursos de acessibilidade e a oferta de apoio pedagógico não podem ser tratados como favores, iniciativas ocasionais ou responsabilidades facultativas das escolas. São deveres decorrentes da própria legislação educacional e dos direitos fundamentais assegurados às pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, Oliveira (2024) contribui para ampliar a compreensão sobre a responsabilidade do Estado ao destacar que a omissão do poder público pode ser analisada quando há um dever legal específico de agir e, mesmo assim, não são oferecidas as condições necessárias à proteção e à aprendizagem dos estudantes.

Essa compreensão não significa responsabilizar automaticamente o Estado por toda dificuldade ocorrida na escola, tampouco ignorar a complexidade do trabalho docente. Significa reconhecer que, quando a administração pública deixa de cumprir obrigações relacionadas à formação, à acessibilidade, ao apoio especializado e à estrutura escolar, suas omissões podem contribuir diretamente para a produção de desigualdades educacionais.

Desse modo, as falas dos participantes precisam ser interpretadas em uma perspectiva histórica e política. O professor aparece como sujeito que cria, adapta, observa e procura responder às necessidades dos estudantes, mas também como trabalhador submetido a condições que não controla integralmente. A análise histórica permite compreender que tais condições não são naturais nem inevitáveis: resultam de escolhas políticas, prioridades orçamentárias e formas específicas de organização dos sistemas de ensino.

Por isso, defender a inclusão implica também questionar quais governos oferecem formação, quais redes disponibilizam apoio, quais escolas possuem materiais adequados e quais estudantes continuam sendo matriculados sem ter garantido o direito de aprender.

Assim, a responsabilidade pela inclusão deve ser compartilhada, mas não diluída: ao professor cabe planejar, mediar, avaliar e buscar estratégias pedagógicas coerentes com as singularidades dos estudantes; à gestão escolar compete organizar o trabalho coletivo e assegurar apoio pedagógico; às secretarias de educação e ao poder público cabe formular, financiar, acompanhar e avaliar políticas capazes de transformar o direito legal em experiência concreta.

Quando essas instâncias não cumprem suas atribuições, não é adequado atribuir ao professor a totalidade do fracasso ou das limitações observadas no processo inclusivo.

A partir dessa leitura, as dificuldades relatadas pelos participantes deixam de ser compreendidas como simples insuficiência de empenho individual e passam a ser analisadas como resultado da articulação entre formação docente, condições de trabalho e responsabilidade governamental.

A inclusão no ensino de História, portanto, depende da atuação comprometida dos professores, mas exige, sobretudo, políticas públicas que sustentem essa atuação.

Sem investimento, acompanhamento e responsabilização do Estado, a inclusão corre o risco de permanecer restrita ao campo normativo, enquanto, na prática, professores e estudantes continuam enfrentando sozinhos as barreiras produzidas pelo próprio sistema educacional.

Essa leitura encontra respaldo em Vieira (2024), ao apontar a influência das condições institucionais:

> A falta de formação específica e de recursos pedagógicos adequados constitui um dos principais entraves à implementação de práticas inclusivas eficazes, dificultando a resposta às necessidades dos alunos com autismo no contexto da sala de aula (Vieira, 2024, p. 7).

Ao mesmo tempo, observa-se a construção de estratégias baseadas na observação das características individuais, como demonstra a afirmação do docente P4 de que “tudo depende do grau de suporte que o aluno requer” (p. 10), evidenciando a compreensão da heterogeneidade presente no espectro autista. Essa percepção é coerente com a definição da APA (2014):

> O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por um conjunto de condições que variam amplamente em suas manifestações, exigindo diferentes níveis de suporte e intervenções adaptadas às necessidades específicas de cada indivíduo (APA, 2014, p. 31).

Entre as estratégias identificadas, destaca-se a adaptação do nível de complexidade das atividades, frequentemente realizada por meio da redução e fragmentação das propostas. O docente P6 relata esse tipo de ajuste como forma de facilitar o acesso ao conteúdo, entretanto, essa prática exige problematização. Mantoan (2003) alerta que a inclusão não pode ser reduzida à simplificação do ensino:

> A inclusão não se reduz à adaptação simplificada do ensino, mas implica uma reorganização da prática pedagógica, de modo a garantir que todos os alunos

> tenham acesso ao conhecimento, respeitando suas diferenças sem comprometer a qualidade do processo educativo (Mantoan, 2003, p. 23).

Corroborando essa compreensão, Vieira (2024) reforça a necessidade de equilíbrio entre acessibilidade e rigor pedagógico:

> A adaptação pedagógica deve promover acessibilidade ao currículo sem reduzir excessivamente o conteúdo, garantindo que o aluno com autismo tenha acesso a aprendizagens significativas e ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas (Vieira, 2024, p. 8).

A análise evidencia uma tensão entre acessibilidade e preservação da complexidade do conhecimento histórico. A redução ou fragmentação das atividades pode favorecer a participação do estudante em determinadas situações, mas, quando realizada sem critérios pedagógicos claros, pode limitar seu acesso aos conceitos e às aprendizagens previstas.

Os dados também indicam que a construção de práticas inclusivas não depende exclusivamente das escolhas individuais do professor. Formação específica, apoio institucional, tempo para planejamento e acesso a materiais adequados interferem diretamente nas possibilidades de organização do ensino.

No ensino de História, portanto, a inclusão exige estratégias que ampliem o acesso ao conhecimento sem reduzir sua complexidade. A tabela a seguir sistematiza as práticas identificadas nas respostas dos participantes e apresenta as principais tendências observadas na análise.

Com o objetivo de sistematizar os resultados discutidos, a tabela 7 apresenta uma síntese das estratégias identificadas, articulando evidências empíricas e interpretações analíticas.

Essa organização permite visualizar, de maneira integrada, as práticas docentes e as principais tendências observadas no contexto investigado.

Tabela 7 - Síntese analítica das estratégias pedagógicas utilizadas no ensino de História para estudantes com TEA

Categoria	Descrição analítica	Evidências empíricas (falas docentes)	Tendência observada	Interpretação analítica
Adaptação conforme o nível do estudante	Estratégias centradas no grau de suporte, nível de alfabetização e autonomia	“Tudo depende do grau de suporte que o aluno requer” (P4)	Frequente	Indica compreensão da heterogeneidade do TEA, porém baseada na experiência individual
Adaptação de atividades e avaliações	Redução, simplificação e flexibilização das atividades e instrumentos avaliativos	“Reduzir a atividade pela metade” (P6)	Frequente	Revela tentativa de inclusão, mas com tendência à simplificação do conteúdo
Uso de recursos visuais	Utilização de imagens, vídeos e linguagem objetiva para facilitar a compreensão	“Uso de imagens. Linguagem mais objetiva” (P9)	Muito frequente	Estratégia eficaz para reduzir abstração no ensino de História
Estratégias lúdicas	Uso de jogos, atividades interativas e dinâmicas para engajamento	“Jogos interativos” (P11)	Frequente	Indica busca por metodologias ativas, ainda sem sistematização
Ensino baseado no interesse (hiperfoco)	Aproveitamento dos interesses específicos dos estudantes para promover aprendizagem	Relato sobre interesse em construções e dinossauros (P8)	Pouco frequente	Estratégia potente, porém, pouco explorada pelos docentes
Uso de materiais adaptados	Produção própria ou adaptação de materiais didáticos	“Uso mais o que eu mesmo faço” (P10)	Frequente	Evidencia ausência de materiais institucionais e sobrecarga docente
Ausência de estratégias estruturadas	Dificuldade ou impossibilidade de adaptação pedagógica	“Não consigo adaptar quase nada” (P2)	Presente	Revela impacto das condições de trabalho na prática inclusiva
Mediação por professor de apoio (PAEE)	Adaptação realizada por profissional especializado	“A segunda professora adapta” (P12)	Pontual	Indica deslocamento da responsabilidade da inclusão

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A análise dos dados sintetizados na tabela 7 evidencia um panorama complexo, no qual a intencionalidade inclusiva dos docentes se confronta diretamente com limites estruturais e lacunas formativas. As estratégias identificadas revelam um movimento constante de tentativa de acessibilidade, mas também expõem práticas que se configuram como soluções emergenciais, marcadas pelo que se pode denominar de “fazer solitário” do professor no cotidiano escolar.

Observa-se que as estratégias de maior recorrência, como a flexibilização de atividades e o uso de recursos visuais, indicam um esforço concreto de mediação pedagógica frente às dificuldades de abstração inerentes ao ensino de História. No entanto, uma leitura analítica desses dados desloca a discussão para além da descrição, permitindo identificar uma tensão importante entre adaptação e simplificação.

Quando o docente afirma “reduzir a atividade pela metade” (P6), por exemplo, evidencia-se o risco de um empobrecimento curricular, no qual a inclusão se aproxima mais de uma redução de exigências do que de uma reorganização qualitativa do processo de ensino. Como consequência, o estudante com TEA pode ser incluído fisicamente, mas excluído cognitivamente do acesso ao conhecimento histórico em sua complexidade.

Essa tensão se evidencia na baixa frequência de estratégias que demandam maior planejamento pedagógico e conhecimento individualizado dos estudantes, como a utilização de seus interesses específicos como mediadores da aprendizagem.

Embora a literatura reconheça que esses interesses podem favorecer o envolvimento e a compreensão dos conteúdos por estudantes com TEA, a reduzida presença dessa estratégia nos dados não permite concluir que os professores desconheçam ou desconsiderem a singularidade dos estudantes.

É possível que esse resultado esteja relacionado a diversos fatores, como a dificuldade de identificar os interesses individuais, a pouca informação disponível sobre a trajetória de cada estudante, o número elevado de turmas, o tempo reduzido para o planejamento, a ausência de materiais orientadores e a insuficiência de formação continuada sobre o tema.

Somado a esses fatores, nem sempre o professor dispõe de condições para acompanhar continuamente as preferências, as formas de comunicação e os modos de participação dos estudantes, especialmente em turmas numerosas e diante de diferentes demandas educacionais.

A baixa frequência dessa prática deve ser interpretada com cautela, pois pode refletir a distância entre o reconhecimento da importância dos interesses específicos dos estudantes e as condições concretas para incorporá-los ao planejamento. A gestão do tempo, a quantidade de turmas, a sobrecarga de trabalho e a ausência de apoio institucional constituem barreiras que dificultam a elaboração de propostas mais

personalizadas. Por isso, essa responsabilidade não pode ser atribuída exclusivamente ao professor.

Outro aspecto relevante refere-se à produção de materiais didático, onde a recorrência da fala “uso mais o que eu mesmo faço” (P10) revela, simultaneamente, o protagonismo docente e as fragilidades institucionais, uma vez que a ausência de materiais adaptados disponibilizados pelo sistema educacional transfere ao professor a responsabilidade pela elaboração dos recursos pedagógicos. Essa condição intensifica a sobrecarga de trabalho e reforça a compreensão de que a efetivação da inclusão ainda depende, em grande medida, de iniciativas individuais, em detrimento de políticas públicas e ações institucionais sistematizadas.

Esse quadro torna-se ainda mais evidente em relatos como o de P2, ao afirmar que “não consigo adaptar quase nada”, expressão que revela não apenas dificuldades relacionadas à prática pedagógica, mas também sentimentos de insegurança e impotência diante das demandas da inclusão.

Outro aspecto evidenciado pelas respostas refere-se à categoria “mediação por professor de apoio”, que sinaliza uma problemática relevante no processo inclusivo: a possível transferência da responsabilidade pela adaptação das atividades ao profissional de apoio.

Quando P12 afirma que “a segunda professora adapta”, observa-se uma fragmentação das responsabilidades pedagógicas, na qual a escolarização do estudante com TEA pode passar a ser compreendida como atribuição de um profissional específico, e não como compromisso compartilhado entre os docentes envolvidos.

Essa dinâmica pode favorecer formas de participação pouco articuladas ao trabalho desenvolvido com a turma, distanciando-se de uma perspectiva inclusiva fundamentada no planejamento colaborativo, na corresponsabilidade pedagógica e na participação efetiva do estudante no contexto da sala de aula.

A necessidade de superar essa fragmentação encontra respaldo na compreensão de que a inclusão demanda transformações que ultrapassam ajustes pontuais na prática docente e alcançam a própria organização da escola. Para Mantoan (2003), a inclusão não deve ser entendida como um movimento direcionado exclusivamente ao público da Educação Especial, mas como uma transformação mais ampla das práticas e estruturas educacionais, orientada para assegurar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes no ensino comum.

A partir dessa perspectiva, torna-se evidente que práticas baseadas exclusivamente em adaptações operacionais são insuficientes para garantir uma inclusão efetiva. Como também aponta Vieira (2024), a consolidação de práticas inclusivas está diretamente vinculada à existência de condições objetivas, como formação continuada, suporte institucional e acesso a recursos pedagógicos adequados.

A tabela 7 sintetiza essas tensões presentes na prática docente: de um lado, evidencia-se o esforço dos professores em promover a inclusão; de outro, aparecem limites estruturais que dificultam a consolidação de práticas pedagógicas mais planejadas e teoricamente fundamentadas.

Essa contradição revela que o avanço da educação inclusiva no ensino de História não depende exclusivamente da ação docente, mas exige investimento sistemático em políticas públicas que garantam formação continuada, materiais acessíveis, tempo para planejamento, apoio especializado e condições concretas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, impedindo que uma responsabilidade institucional seja transferida para o esforço individual dos professores.

4.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES COM TEA

A partir da questão presente no questionário “Você gostaria de compartilhar alguma atividade adaptada que utiliza no ensino de História para estudantes com TEA?”, foram reunidas cinco propostas pedagógicas elaboradas por docentes no contexto escolar.

As atividades encaminhadas permitem observar diferentes formas de adaptação utilizadas pelos professores, como recursos visuais, organização sequencial das informações, simplificação da linguagem e tarefas mais interativas. Também revelam que muitas dessas estratégias são construídas a partir da experiência cotidiana dos próprios docentes, aspecto que dialoga com as dificuldades já identificadas no questionário quanto à formação, ao acesso a materiais e ao apoio institucional.

A primeira proposta, voltada ao conteúdo das Grandes Navegações e destinada ao 7º ano, apresenta elementos que possibilitam discutir tanto as

contribuições quanto os limites das adaptações realizadas no ensino de História para estudantes com TEA.

Figura 1 - Atividade adaptada sobre Grandes Navegações

ATIVIDADE ADAPTADA – 7º ANO

NOSSA ATIVIDADE DE HOJE SERÁ SOBRE O PERÍODO DAS **GRANDES NAVEGAÇÕES**, QUE OCORREU NA EUROPA NO SÉCULO XVI (16). AO LADO VOCÊ IRÁ DESENHAR NO QUADRINHO O QUE A FRASE ESTÁ INDICANDO SOBRE O CONTEÚDO, CERTO? 	**1** – NO INÍCIO DO SÉCULO 16 OS REINOS DE PORTUGAL E ESPANHA ERAM MUITO BEM-ORGANIZADOS. ELES FAZIAM COMÉRCIO COM O ORIENTE E PRECISAVAM COMPRAR ESPECIARIAS. O PROBLEMA É QUE ESSES PRODUTOS CUSTAVAM CARO.	**2** – OS PORTUGUESES CRIARAM ENTÃO UMA ESTRATÉGIA PARA CONSEGUIR AS ESPECIARIAS MAIS BARATO: NAVEGAR AO REDOR DO CONTINENTE AFRICANO PARA CHEGAR AO ORIENTE E COMPRAR ESSES PRODUTOS NA ÍNDIA E NA CHINA!
3 – QUANDO O PLANO DE PORTUGAL DEU CERTO, A ESPANHA RESOLVER FAZER A MESMA COISA. CRISTÓVÃO COLOMBO ACREDITAVA QUE A TERRA ERA REDONDA, E SE DESSE A VOLTA POR ELA, CHEGARIA A ÍNDIA E A CHINA PELO OUTRO LADO DO MUNDO.	**4** – CRISTÓVÃO COLOMBO NÃO SABIA MAS... EXISTIA OUTRO CONTINENTE QUE O IMPEDIA DE CHEGAR DIRETO AO ORIENTE. FOI DESSA FORMA QUE OS ESPANHÓIS DESCOBRIRAM A EXISTÊNCIA DO CONTINENTE EM QUE VIVEMOS HOJE, A AMÉRICA.	**5** – ENQUANTO ISSO OS PORTUGUESES PERDIAM O MEDO DO MAR E NAVEGAVAM MAIS LONGE DA ÁFRICA, O QUE FEZ COM QUE UM NAVEGADOR CHAMADO PEDRO ALVAREZ CABRAL CHEGASSE ONDE HOJE É O BRASIL. ISSO ACONTECEU EM 1500.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A atividade apresentada (Figura 1), intitulada “Atividade adaptada – 7º ano”, organiza-se em quadros numerados que distribuem o conteúdo em sequências informativas curtas. Essa configuração revela uma intencionalidade pedagógica voltada à segmentação do conhecimento, evitando a apresentação de textos extensos e contínuos. A escolha favorece estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sobretudo por promover previsibilidade, organização visual e redução da sobrecarga cognitiva.

A divisão em cinco quadros, estruturados de forma progressiva, demonstra uma tentativa de organizar o conteúdo histórico em uma lógica sequencial, na qual a proposta inicia com uma contextualização das Grandes Navegações, avança para suas motivações e concepções de mundo e culmina em seus desdobramentos históricos, como a chegada à América e ao Brasil.

Essa organização contribui para a construção da noção de temporalidade, ao tornar mais visíveis relações de anterioridade e posterioridade, frequentemente abstratas para esses estudantes.

A fragmentação do conteúdo pode ser compreendida como uma estratégia de mediação pedagógica, e não como uma redução simplificadora. Conforme orienta o Ministério da Educação:

> [...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação [...] (Brasil, 2008, p. 33).

A proposta também amplia as formas de participação ao incluir o desenho como resposta, reconhecendo que a aprendizagem pode ocorrer por diferentes linguagens. Esse aspecto se alinha aos princípios da educação inclusiva ao valorizar múltiplas formas de expressão.

Apesar desses avanços, a atividade apresenta limitações relevantes; observa-se que alguns quadros ainda concentram informações em blocos textuais densos, com frases longas e vocabulário complexo, o que pode dificultar a compreensão de estudantes com desafios na leitura. Nesse caso, há uma adaptação na organização, mas sem equivalente ajuste na linguagem, evidenciando um descompasso entre forma e acessibilidade.

Outro ponto diz respeito ao uso predominante de letras maiúsculas, que tende a comprometer a fluidez da leitura e pode representar uma barreira adicional, especialmente para estudantes em processo de consolidação da decodificação textual.

Além disso, predomina uma abordagem expositiva, centrada na transmissão de informações, que, embora a organização facilite o acesso inicial ao conteúdo, há pouca exploração de dimensões interpretativas e críticas. O estudante é levado a reproduzir e ilustrar informações, mas não a problematizá-las ou analisá-las em maior profundidade. Assim, a proposta favorece o acesso, mas limita o desenvolvimento do pensamento histórico.

Também se destaca a ausência de recursos visuais mais complexos, como mapas ou esquemas, especialmente relevantes para um tema que envolve deslocamentos espaciais. A incorporação desses elementos poderia ampliar

significativamente a compreensão do conteúdo, sobretudo para estudantes que se beneficiam de suportes visuais.

A atividade apresenta aspectos que podem favorecer a participação do estudante, especialmente pela organização sequencial das informações, pela previsibilidade da tarefa e pela possibilidade de utilizar diferentes formas de resposta. Entretanto, permanecem limites relacionados à densidade dos textos, ao vocabulário empregado e à pouca exploração de recursos que favoreçam a interpretação histórica.

Esses elementos mostram que a reorganização visual da atividade, embora importante, não é suficiente para garantir acessibilidade pedagógica. É necessário articular a forma de apresentação dos conteúdos à linguagem utilizada, aos recursos de mediação e aos objetivos de aprendizagem histórica.

A segunda atividade permite observar como essas questões aparecem em outro tipo de proposta pedagógica.

Figura 2 - Avaliação adaptada sobre civilizações antigas



[redacted]

Professor (a): Marco Antonio ***Estudante:*** _____ ***nº:***_____	***Componente:*** História ***Série/Turma:*** 6° B
Data da avallação:	***Valor:*** ***4,0***
Trimestre: 1°( ) 2°(x) 3°( )	***Média alcançada:***
Assinatura do responsável:	***Data:***
(x) Avallação ( ) Recuperação ( ) Se Liga Trimestral ( ) Atividade Avallativa	

Hd03 identificar manifestações culturais dos diferentes grupos,povos ou nações ao longo do tempo

1) essas estruturas eram centros religiosos, administrativos e de observação astronômica na mesopotâmia. Qual é essa estrutura?

A) pirâmides do Egito
B) Catedral
C) Zigurates
D) Igreja Protestante

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 3 - Continuação da avaliação adaptada sobre civilizações antigas: identificação do Rio Nilo



A) Rio Amazonas
B) Rio NILo
C) Rio Mississippi
D) Rio Jaguaríalva

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Diante da atividade apresentada, observa-se que a estrutura geral da avaliação segue um modelo tradicional, composto por identificação do estudante, informações administrativas e gabarito ao final.

Essa organização produz um efeito ambivalente: por um lado, a previsibilidade estrutural pode favorecer estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que a antecipação das etapas reduz a ansiedade e amplia a segurança na realização da tarefa; por outro, o excesso de elementos formais pode dispersar a atenção e dificultar o foco na atividade central.

Essa tensão evidencia um dos principais desafios da educação inclusiva, relacionado à necessidade de reorganizar práticas pedagógicas historicamente padronizadas, uma vez que a inclusão não se limita à presença do estudante no espaço escolar, mas pressupõe a revisão das formas de ensinar e avaliar, superando modelos homogêneos que desconsideram as singularidades dos sujeitos.

No que se refere às questões propostas na atividade, observa-se a predominância de itens objetivos de múltipla escolha associados ao uso de imagens, escolha que apresenta potencial inclusivo por reduzir a exigência de produção escrita, frequentemente desafiadora para estudantes com dificuldades na linguagem expressiva. Entretanto, embora favoreça determinadas formas de participação, esse

formato também mobiliza habilidades complexas, como a interpretação de enunciados, a comparação entre alternativas e a tomada de decisão, podendo gerar obstáculos adicionais para alguns estudantes.

Tal dificuldade não está necessariamente relacionada ao conteúdo histórico, mas à forma como a atividade é estruturada. Conforme apontam Fonseca e Ciola (2006):

> O uso de um sistema visual de representação (que pode incluir objetos, palavras, imagens, fotos, figuras, códigos, rótulos, etiquetas, etc.) Está sendo um valioso recurso e parecendo ser uma ferramenta bastante produtiva para comportamentos ajustados. Os apoios visuais oferecem previsibilidade e orientam o ambiente em sua estrutura, organizam o dia e clarificam expectativas. (Fonseca; Ciola, 2006, p. 4)

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o desafio da atividade analisada não reside apenas no conteúdo proposto, mas na ausência de mediação mais explícita desses elementos visuais, que aparecem, muitas vezes, apenas como ilustração.

A primeira questão, ao abordar as estruturas da Mesopotâmia, exemplifica esse problema ao concentrar múltiplas informações em um único enunciado, exigindo do estudante uma leitura integrada e abstrata. Esse tipo de construção pode dificultar a compreensão, especialmente para aqueles com dificuldades de processamento linguístico.

A presença da imagem do zigurate constitui um elemento positivo, pois introduz um suporte visual relevante; contudo, a ausência de orientações que favoreçam sua interpretação limita significativamente seu potencial pedagógico. Situação semelhante ocorre na questão sobre o rio Nilo, na qual, embora a imagem possibilite uma importante leitura espacial, seu uso não é explorado de maneira didática, restringindo as possibilidades de construção do conhecimento histórico. Essa limitação contraria o princípio de que os recursos didáticos devem atuar como mediadores da aprendizagem, uma vez que sua presença, por si só, não garante a compreensão dos conteúdos.

Corroborando essa compreensão, Fraga (2024) argumenta que o ensino de História, sob uma perspectiva inclusiva, exige estratégias capazes de aproximar o estudante do conhecimento histórico, respeitando suas formas de aprendizagem e suas singularidades.

A linguagem empregada na atividade constitui outro elemento que merece atenção: embora os enunciados não apresentem elevado grau de complexidade,

mantêm um padrão formal que pode dificultar a compreensão de alguns estudantes, especialmente daqueles que demandam maior apoio na leitura e interpretação textual.

Essa característica evidencia a ausência de estratégias de simplificação linguística e de segmentação das informações, revelando limites no processo de adaptação pedagógica, uma vez que a acessibilidade não se restringe à organização estrutural da atividade, mas envolve igualmente a forma como os conteúdos são apresentados e comunicados aos estudantes.

Além disso, não há flexibilização nas formas de resposta nem variação nos níveis de complexidade das questões, o que evidencia uma concepção avaliativa homogênea, contrariando os princípios da educação inclusiva, que defendem a necessidade de diversificação das estratégias pedagógicas para garantir o acesso efetivo à aprendizagem.

Outro ponto que merece atenção é a utilização de gabarito separado, exigindo que o estudante transponha suas respostas, etapa adicional que pode representar uma barreira organizacional, aumentando a possibilidade de erros não relacionados ao conhecimento histórico.

Apesar dessas limitações, a atividade apresenta potencialidades, como o uso de imagens e a objetividade das questões, todavia, esses elementos ainda se mostram insuficientes para garantir uma inclusão efetiva, pois não estão articulados a uma proposta pedagógica mais ampla.

Considerando os aspectos analisados, evidencia-se que a inclusão não se concretiza apenas pela presença de adaptações pontuais, mas pela construção de práticas que considerem efetivamente as diferentes formas de aprender.

De modo geral, a atividade analisada apresenta avanços iniciais, mas ainda mantém limitações significativas quanto à linguagem, à mediação pedagógica e à flexibilização avaliativa, reforçando a necessidade de repensar as práticas avaliativas à luz da educação inclusiva.

Dando continuidade à análise das práticas avaliativas no ensino de História, torna-se pertinente examinar uma nova proposta, agora voltada ao conteúdo de Roma Antiga. Diferentemente das atividades anteriormente analisadas, que apresentavam tentativas mais evidentes de adaptação estrutural, a avaliação em questão aproxima-se de um modelo mais tradicional, tanto em sua organização quanto nas exigências cognitivas mobilizadas.

Essa mudança de configuração permite aprofundar a compreensão sobre os limites e as possibilidades da inclusão no contexto escolar, especialmente no que se refere às práticas avaliativas. Ao exigir leitura contínua, interpretação textual e articulação de informações históricas, a atividade coloca em evidência as condições de acesso e participação dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), demonstrando como determinadas escolhas pedagógicas podem ampliar ou restringir as possibilidades de aprendizagem.

Sob esse enfoque, a análise da avaliação também permite problematizar o papel da linguagem, da estrutura dos enunciados e da presença ou ausência de recursos visuais como elementos mediadores do conhecimento histórico. Em uma perspectiva inclusiva, esses aspectos não são neutros, pois interferem diretamente nas condições de compreensão, participação e construção da aprendizagem.

Assim, a Figura 3 apresenta-se como um material relevante para investigar em que medida a organização da atividade, os tipos de questões propostas e as estratégias mobilizadas favorecem ou não, a efetiva participação dos estudantes com TEA no processo de aprendizagem histórica.

Figura 4 – Avaliação sobre Roma Antiga

[redacted]

Disciplina: História

Nota

Avaliacão Mensal de História

Valor: 3,0

1.A imagem da loba amamentando Rômulo e Remo é uma das mais famosas da história de Roma. Ela nos conta uma lenda importante sobre a origem da cidade. De acordo com a história, Rômulo e Remo eram filhos do deus Marte e de uma mortal. Abandonados em um rio, foram salvos por uma loba que os amamentou. Mais tarde, Rômulo fundou a cidade de Roma. Essa lenda mostra como os romanos usavam histórias envolvendo deuses e heróis para explicar suas origens, misturando mitologia e história para valorizar sua cultura. **Agora, vamos responder uma questão sobre o que essa imagem nos revela! (0,3)**



(a) os romanos explicavam a origem de sua cidade por meio de lendas que envolviam deuses e heróis.
(b) não há nenhuma relação com a criação da cidade de Roma.
(c) as lendas são totalmente verdadeiras, retratando fielmente os fatos históricos da fundação de Roma.
(d) a escultura demonstra que os romanos rejeitavam qualquer influência mitológica em sua cultura.

2. Observe a imagem e leia o texto:



Estes homens eram escolhidos entre os prisioneiros de guerra e escravos e participavam de torneios de luta na Roma Antiga. Com o passar das lutas, caso reunisse muitas vitórias, tornavam-se heróis populares. Eles eram treinados para estes combates, que serviam de entretenimento para os habitantes de Roma e das províncias.**A imagem e o texto se referem (0,3)**

(a) aos plebeus. (b) aos irmãos Graco. (c) aos patrícios. (d) aos gladiadores.

3. Os Etruscos influenciaram o desenvolvimento da cultura romana. **A influência etrusca foi sentida de várias formas, principalmente na urbanização de Roma, por meio de obras como: (0,3)**
a) veículos de propulsão humana e construção de grandes catedrais góticas.
b) o Parthenon e as grandiosas pirâmides do vale dos reis.
c) os jardins suspensos da Babilônia e as redes de estradas até a capital Persépolis.
d) a construção de redes de esgotos, muralhas, pontes e o uso do arco nas construções.

4. Roma foi influenciada em sua formação por uma variedade de povos que habitavam a Península Itálica. Como forma de construir uma memória, criaram lendas sobre a sua fundação. **Entre as alternativas abaixo, qual apresenta os protagonistas da lenda de formação de Roma? (0,3)**

a) Minotauro e Ariadne. b) Hércules e Perséfone. c) Rômulo e Remo. d) Perseu e Andrômeda.

5. A sociedade romana era organizada de forma hierárquica e dividida em classes. No topo estavam os patrícios, grandes proprietários de terras e descendentes das famílias mais antigas de Roma. Já os plebeus, que formavam a maioria da população, eram comerciantes, artesãos e pequenos agricultores. Havia também os escravos, que não tinham direitos e eram considerados propriedade de seus donos. A família tinha grande importância na sociedade romana, e o pai (pater familias) era a figura de autoridade máxima, responsável por todas as decisões dentro do lar. Além disso, a religião e a política estavam profundamente ligadas à vida cotidiana. **Quem eram os plebeus na sociedade romana: (0,3)**

a) Os plebeus formavam a maioria da população e trabalhavam como pequenos agricultores, artesãos e mercadores. Não tinham o direito de participar do governo da cidade e ainda podiam ser escravizados por dívidas.
b) Os plebeus eram a minoria da população romana, possuíam direitos políticos e tinham vários privilégios na sociedade romana.
c) Os plebeus vinham de uma descendência etrusca, por essa razão tinham todos os privilégios que os patrícios possuíam.
d) Os plebeus eram a maioria da população romana, participavam de todas as decisões políticas e não podiam ser escravizados.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A atividade avaliativa apresentada (Figura 4), destinada ao 6º ano do Ensino Fundamental, aborda conteúdos relacionados à Roma Antiga, contemplando dimensões mitológicas, sociais, políticas e culturais.

Estruturada em formato tradicional, com questões objetivas de múltipla escolha organizadas sequencialmente e acompanhadas pontualmente por imagens, a proposta revela uma lógica avaliativa centrada na padronização e na exigência de leitura e interpretação contínuas.

Sob a perspectiva da educação inclusiva, especialmente no que se refere aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa configuração evidencia tensões significativas entre acesso ao conteúdo e participação efetiva no processo avaliativo.

O primeiro elemento que se destaca é a elevada densidade textual dos enunciados, que demanda do estudante a mobilização simultânea de diferentes operações cognitivas, como leitura, interpretação, retenção e articulação de informações. Essa exigência pode constituir uma barreira relevante, não necessariamente em razão do conteúdo histórico, mas da forma como ele é organizado e apresentado.

A literatura também problematiza esse tipo de situação ao apontar que adaptações realizadas apenas sobre a estrutura de atividades já elaboradas podem ser insuficientes para assegurar condições efetivas de participação e aprendizagem. Como discutem Lamas e Carvalho (2025):

> As práticas pedagógicas até então trabalhadas precisaram ser repensadas, visando à inclusão desses novos atores sociais nas salas de aula. Entretanto, repensar ações e práticas pedagógicas que atendam a um determinado público para que outros possam também ser inseridos implica não somente em pensar como as ações de inclusão devem ser feitas, mas também como elas podem ser feitas sem isolar os estudantes da Educação Especial dos demais. Em outros termos, faz-se necessário repensar o conjunto das ações e práticas pedagógicas objetivando não somente o aprendizado destes novos atores sociais, mas também a melhor relação/interação possível com os demais estudantes (Lamas; Carvalho, 2025, p. 3)

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a atividade analisada não apenas avalia conhecimentos históricos, mas também impõe condições específicas de acesso ao conteúdo, que podem restringir a participação de determinados estudantes.

Isso se torna ainda mais evidente nas questões que exigem a articulação entre conhecimentos prévios e novas informações, como aquelas relacionadas à organização social romana e aos processos de expansão territorial. Embora tais habilidades sejam fundamentais para o pensamento histórico, sua mobilização

depende de uma mediação pedagógica que, neste caso, não se apresenta de forma explícita.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao uso das imagens, que, ainda que presentes, assumem um papel secundário e pouco integrado às questões propostas. A ausência de orientações que orientem sua leitura reduz seu potencial como recurso pedagógico, especialmente considerando que estudantes com TEA tendem a se beneficiar de suportes visuais estruturados. Nesse caso, o recurso visual deixa de atuar como mediador do conhecimento e passa a ocupar uma função meramente ilustrativa.

Essa limitação pode ser compreendida à luz das condições concretas do trabalho docente. Como aponta Januário (2022):

> Cada professor desenvolve suas práticas isoladamente, buscando direcionar seus trabalhos de acordo com os conteúdos estruturantes do currículo prioritário, sem levar a público o que produzem [...] as produções que os professores elaboram para seus alunos permanecem nas escolas, sem a possibilidade de acesso dos demais colegas [...] cada um elaborando seus materiais rotineiramente, ano após ano, de forma individual e [...] cansativa (Januário, 2022, p. 14–15).

Essa constatação evidencia que a ausência de adaptações mais consistentes não pode ser atribuída exclusivamente ao professor, mas deve ser compreendida como resultado de um contexto em que a inclusão é frequentemente tratada como responsabilidade individual, e não como uma política institucional estruturada.

No que se refere à linguagem, observa-se a manutenção de um padrão formal, marcado por construções sintáticas complexas e pela ausência de estratégias de simplificação ou segmentação textual, característica que pode dificultar a compreensão imediata, especialmente entre estudantes com dificuldades no processamento linguístico, evidenciando que a adaptação, nesse caso, não se estende à dimensão da linguagem e revelando um descompasso entre a organização da atividade e as necessidades dos estudantes.

De modo semelhante, a organização visual da avaliação também apresenta limitações, pois, apesar de sua disposição em colunas e da presença de imagens, observa-se uma concentração significativa de informações em espaços reduzidos, aspecto que pode gerar sobrecarga visual, dificultar a orientação do olhar e comprometer a interação dos estudantes com a atividade proposta.

Para estudantes que necessitam de maior previsibilidade espacial, essa configuração pode comprometer a interação com o material, transformando a atividade em um obstáculo adicional ao processo de aprendizagem.

Ainda que a proposta apresente elementos potencialmente positivos, como o formato objetivo das questões e a diversidade temática, esses aspectos não se articulam de forma suficiente para garantir a acessibilidade da avaliação. Isso ocorre porque não há uma integração efetiva entre estrutura, linguagem e mediação pedagógica, elementos fundamentais para a construção de práticas inclusivas.

O material analisado permite, portanto, problematizar não apenas uma atividade específica, mas uma lógica mais ampla de organização do ensino de História, ainda marcada por práticas centradas na transmissão de conteúdos e na padronização dos processos avaliativos.

Nessa perspectiva, o estudante é convocado a responder corretamente às questões, mas não necessariamente a construir sentidos sobre o conhecimento histórico.

Essa centralidade na resposta correta, em detrimento da compreensão, evidencia uma concepção de avaliação voltada à verificação do desempenho, e não ao acompanhamento do processo de aprendizagem. Essa configuração tende a invisibilizar as dificuldades específicas dos estudantes com TEA, uma vez que não considera os percursos individuais de construção do conhecimento.

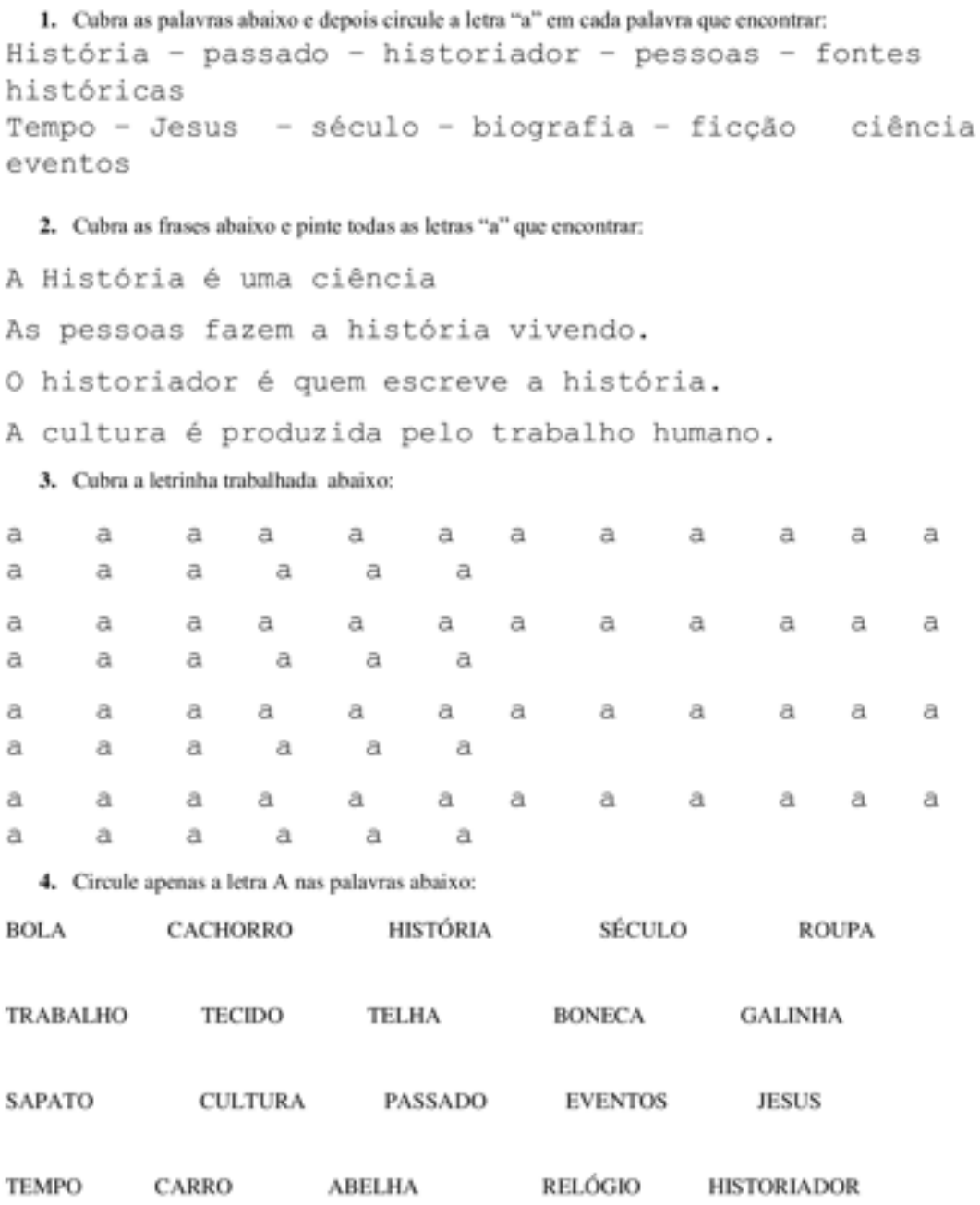
A ausência de estratégias de flexibilização, como variações nos níveis de complexidade, alternativas de resposta ou mediações diferenciadas, reforça uma concepção homogênea de ensino, na qual todos os estudantes são submetidos às mesmas condições avaliativas, independentemente de suas especificidades.

Os elementos observados indicam que a inclusão permanece limitada quando as adaptações não modificam aspectos centrais da atividade. A construção de instrumentos avaliativos mais acessíveis exige considerar, desde o planejamento, diferentes formas de participação, resposta e mediação, de modo a favorecer condições efetivas de aprendizagem.

A atividade analisada a seguir apresenta características distintas das propostas anteriores. Enquanto aquelas estavam voltadas à verificação de conteúdos históricos específicos, esta concentra-se em habilidades básicas, como reconhecimento de letras, associação entre imagem e palavra e repetição de padrões

linguísticos. Essa mudança permite discutir os limites e as possibilidades de uma adaptação que se distancia dos objetivos próprios do ensino de História.

Figura 5 - Atividade de acompanhamento da aprendizagem: vocabulário histórico



1. Cubra as palavras abaixo e depois circule a letra "a" em cada palavra que encontrar:

História - passado - historiador - pessoas - fontes históricas
Tempo - Jesus - século - biografia - ficção ciência eventos

2. Cubra as frases abaixo e pinte todas as letras "a" que encontrar:

A História é uma ciência

As pessoas fazem a história vivendo.

O historiador é quem escreve a história.

A cultura é produzida pelo trabalho humano.

3. Cubra a letrinha trabalhada abaixo:

a a a a a a a a a a a a
a a a a a a

a a a a a a a a a a a a
a a a a a a

a a a a a a a a a a a a
a a a a a a

a a a a a a a a a a a a
a a a a a a

4. Circule apenas a letra A nas palavras abaixo:

BOLA CACHORRO HISTÓRIA SÉCULO ROUPA

TRABALHO TECIDO TELHA BONECA GALINHA

SAPATO CULTURA PASSADO EVENTOS JESUS

TEMPO CARRO ABELHA RELÓGIO HISTORIADOR

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 6 - Instrumento de acompanhamento da aprendizagem histórica

5. Circule as imagens que seus nomes começam com a letra A:






_____LA _____LHA _____RRO _____CAXI






_____JA _____AJU _____CATE _____A






_____TO _____ITO _____RE _____AÍ

6. Circule os nomes que começam com a letra A e complete nas figuras que circulou.

AÇAÍ GATO ARVORE APITO BOLA CACHORRO

IGREJA ASA ABAJU ALICATE ABELHA ABACAXI

BOA SORTE!

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A atividade organiza-se a partir de exercícios centrados na identificação da letra “a”, envolvendo palavras, frases e imagens distribuídas em tarefas fragmentadas. Essa estrutura evidencia uma intencionalidade pedagógica voltada à simplificação e à previsibilidade, aspectos que podem favorecer estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no que se refere à organização cognitiva e à redução da sobrecarga informacional. A fragmentação das tarefas e a clareza dos comandos contribuem para tornar a proposta mais acessível, indicando uma preocupação com a adaptação do material às necessidades do estudante.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso de recursos visuais, uma vez que a presença de imagens associadas às palavras favorece a construção de significado por meio de pistas concretas, podendo beneficiar estudantes que apresentam maior facilidade em tarefas visuais e menor desempenho em atividades abstratas, contribuindo para a mediação da aprendizagem ao estabelecer relações entre a linguagem escrita e a representação imagética.

Apesar desses avanços, a análise evidencia uma questão central relacionada ao distanciamento da atividade em relação aos objetivos formativos do ensino de História, uma vez que, ao priorizar habilidades básicas de alfabetização, a proposta reduz significativamente a complexidade do conteúdo histórico, o que pode comprometer o acesso do estudante aos conhecimentos específicos da disciplina. Essa problemática é amplamente discutida nos documentos oficiais, que alertam para o risco de substituição do conteúdo em processos de adaptação:

> As adaptações curriculares não devem significar a eliminação ou empobrecimento dos conteúdos, mas a reorganização das condições de ensino, de modo a garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento escolar. A adaptação implica modificar estratégias, recursos e formas de avaliação, preservando, entretanto, os objetivos de aprendizagem previstos no currículo (Brasil, 2000, p. 18).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a atividade analisada, embora acessível em sua estrutura, não assegura o acesso ao conhecimento histórico, uma vez que substitui o conteúdo por tarefas de natureza instrumental. Ainda que algumas palavras utilizadas como “história”, “tempo” e “passado” remetam ao campo disciplinar, não há desenvolvimento conceitual ou contextualização desses termos, o que limita a construção de sentido histórico.

Essa mudança de configuração permite aprofundar a compreensão sobre os limites e as possibilidades da inclusão no contexto escolar, especialmente no que se refere às práticas avaliativas. Ao exigir leitura contínua, interpretação textual e

articulação de informações históricas, a atividade coloca em evidência as condições de acesso e participação dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), demonstrando como determinadas escolhas pedagógicas podem ampliar ou restringir as possibilidades de aprendizagem.

Sob esse enfoque, a análise da avaliação também permite problematizar o papel da linguagem, da estrutura dos enunciados e da presença ou ausência de recursos visuais como elementos mediadores do conhecimento histórico. Em uma perspectiva inclusiva, esses aspectos não são neutros, pois interferem diretamente nas condições de compreensão, participação e construção da aprendizagem.

Por outro lado, é importante reconhecer que a atividade apresenta avanços relevantes no que se refere à organização didática, visto que a clareza dos comandos, a fragmentação das tarefas e o uso de recursos visuais evidenciam uma preocupação com a acessibilidade e com a adaptação às necessidades do estudante, aspectos que demonstram o esforço docente na construção de estratégias capazes de ampliar as possibilidades de participação e envolvimento com as atividades propostas.

No entanto, a análise permite compreender que a adaptação pedagógica, quando desvinculada do conteúdo curricular, perde sua potência formativa, uma vez que a inclusão não se efetiva apenas pela simplificação das tarefas, mas pela construção de estratégias que possibilitem ao estudante acessar o conhecimento em sua complexidade, ainda que por caminhos diferenciados.

No ensino de História, esse desafio se torna ainda mais evidente, uma vez que a aprendizagem envolve a construção de noções abstratas, como tempo histórico, causalidade e transformação social, cujo acesso demanda não a eliminação desses conceitos, mas a reorganização das formas de ensino, de modo a torná-los compreensíveis e significativos para todos os estudantes.

A quinta atividade analisada apresenta-se em formato de simulado interdisciplinar, articulando conteúdos de História e Geografia. Em comparação com a proposta anterior, que priorizava habilidades básicas de alfabetização em detrimento dos conhecimentos específicos da disciplina, esta avaliação retoma conteúdos escolares próprios do currículo, embora ainda permaneça vinculada a uma lógica tradicional de verificação da aprendizagem, estruturada por questões objetivas de múltipla escolha.

Essa configuração permite compreender como as práticas avaliativas observadas oscilam entre tentativas de adaptação e a permanência de modelos

padronizados de ensino, uma vez que o uso de imagens, a linguagem relativamente direta e a objetividade das alternativas constituem elementos com potencial de acessibilidade que, sem mediação adequada, podem permanecer apenas como apoios superficiais, sem assegurar a participação efetiva dos estudantes com TEA no processo de aprendizagem histórica.

Figura 7 - Simulado interdisciplinar

[redacted]

SIMULADO/ 2º TRIMESTRE/ 6º ANO A

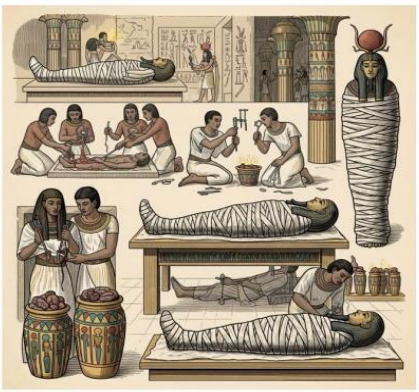
VALOR DE 4,0 PONTOS EM CADA COMPONENTE CURRICULAR

ALUNO(A):
.....
.....
.....

DATA:

HISTÓRIA - 1 A 3

1- DE ACORDO COM A IMAGEM A SEGUIR, O QUE OS EGÍPCIOS ANTIGOS COSTUMAVAM FAZER COM SEUS MORTOS?



A) DECORAR AS PAISAGENS
B) EMBALSAMAR E MUMIFICAR
C) ADORÁ-LAS NAS IGREJAS
D) JOGAVAM NO RIO NILO

2- A RELIGIÃO DOS HEBREUS ACREDITAVA EM UM ÚNICO DEUS, QUAL É O NOME DAD PARA A CRENÇA EM UM ÚNICO DEUS
A) CAPITALISMO
B) ATEÍSMO
C) MONOTEÍSMO
D) POLITEÍSMO

3- PARA OS HEBREUS, QUEM FOI ABRAÃ E QUAL ERA SUA RELAÇÃO COM YAHWEH
A) UM GRANDE RIO.
B) O PAI DE UMA NOVA NAÇÃO E SEGUIDO DE UM ÚNICO DEUS, YAHWEH.
C) UM FARAÓ EGÍPCIO.
D) UM GENERAL ROMANO.

GEOGRAFIA - 4 A 6

4- QUAL É O CONTINENTE ABAIXO?



a) AMÉRICA
b) ÁFRICA
c) EUROPA
d) OCEANIA

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A questão de História apresentada na Figura 7 solicita que o estudante observe uma imagem relacionada aos costumes funerários egípcios e identifique, entre as alternativas, a prática representada, sendo que a presença do recurso visual constitui um aspecto positivo por possibilitar que a compreensão do conteúdo histórico se inicie a partir de elementos concretos. No caso de estudantes com Transtorno do

Espectro Autista (TEA), esse tipo de apoio pode favorecer a organização do pensamento e reduzir a dependência exclusiva da linguagem verbal, ampliando as possibilidades de acesso às informações apresentadas na atividade.

Apesar de seu potencial pedagógico, a imagem não é acompanhada de comandos que orientem o olhar do estudante. A atividade solicita apenas que ele responda “de acordo com a imagem”, sem indicar quais elementos devem ser observados, comparados ou relacionados ao conteúdo. Com isso, o recurso visual, embora relevante, corre o risco de funcionar apenas como ilustração, e não como mediador efetivo da aprendizagem. A imagem representa a prática de embalsamamento e mumificação, mas sua interpretação exige que o estudante acione conhecimentos prévios sobre o Egito Antigo, exigência que pode se tornar uma barreira quando não há pistas visuais, palavras-chave ou mediação explícita.

Essa questão dialoga com Lamas e Carvalho (2025), ao destacarem que o uso de imagens no ensino de História pode ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento, desde que não seja tratado como recurso meramente decorativo. Segundo os autores:

> O ato de desenhar é uma forma de expressão que, assim como os demais tipos de imagens, pode ser trabalhada em sala de aula, uma vez que possibilita a quebra de barreiras no acesso ao conhecimento, na medida em que a compreensão da imagem, desde que mediada corretamente, pode abrir possibilidades para a inclusão de um número maior de estudantes ao conhecimento proposto (Lamas; Carvalho, 2025, p. 8).

A citação reforça que a imagem, por si só, não garante acessibilidade, já que seu potencial inclusivo depende da forma como é incorporada à atividade e das mediações oferecidas ao estudante. No caso analisado, a ausência de orientação explícita limita a função pedagógica do recurso visual, pois não conduz o estudante a observar aspectos centrais da representação, como o corpo mumificado, os objetos funerários, os procedimentos de embalsamamento e a relação desses elementos com as crenças religiosas egípcias.

As questões seguintes, relacionadas à religião dos hebreus e à figura de Abraão, mantêm uma estrutura objetiva e linguagem relativamente simples, aspecto que pode favorecer a leitura, especialmente quando comparado a avaliações compostas por enunciados longos e densos; ainda assim, observa-se que a atividade exige a seleção de uma única alternativa correta, demandando atenção sustentada, discriminação entre opções e mobilização de conhecimentos prévios, exigências que podem se tornar mais complexas para estudantes com TEA quando não há apoios

complementares, como destaque de palavras essenciais, organização por etapas ou retomada visual do conteúdo.

No campo da Geografia, a questão que solicita a identificação do continente americano a partir de um mapa também evidencia uma tentativa de utilização de recursos visuais como estratégia de apoio à aprendizagem. O mapa colorido favorece a compreensão espacial ao tornar mais concretas as informações apresentadas, aspecto particularmente relevante para estudantes que se beneficiam de representações visuais na construção do conhecimento.

Apesar desse potencial, a atividade não oferece orientações que auxiliem o estudante na leitura do material cartográfico, exigindo que ele interprete a imagem, localize a área destacada e estabeleça relações entre a representação visual e as alternativas disponíveis. Embora aparentemente simples, essa tarefa mobiliza habilidades complexas, como leitura cartográfica, discriminação visual, localização espacial e associação conceitual, que podem representar desafios adicionais quando não são acompanhadas por mediações pedagógicas adequadas.

A organização interdisciplinar do simulado também constitui um aspecto relevante para a análise. A articulação entre História e Geografia amplia o repertório de conteúdos trabalhados e favorece aproximações entre diferentes áreas do conhecimento; entretanto, a alternância rápida entre os componentes curriculares pode produzir rupturas na continuidade da atividade, especialmente para estudantes que necessitam de maior previsibilidade e de sequências mais estruturadas de aprendizagem.

Diante dessas características, a organização da avaliação poderia ser potencializada por meio de separações mais explícitas entre as áreas, da utilização de títulos visuais, da segmentação dos comandos e da indicação clara dos objetivos de cada questão, favorecendo a compreensão das tarefas e a orientação do estudante ao longo do percurso avaliativo.

Do ponto de vista das adaptações curriculares, Albuquerque (2017) ressalta que o trabalho com estudantes autistas exige conhecer suas necessidades, seus interesses e suas possibilidades de aprendizagem, não se limitando ao uso de tarefas simplificadas.

O autor destaca que:

> As adaptações mais utilizadas no âmbito escolar para alunos autistas são fundamentado em propostas que exige um maior conhecimento desse aluno, a exemplo: conhecer o histórico do aluno através da família, e dos

> profissionais clínicos que o acompanham; averiguar por meio do grau do espectro as probabilidades e limites no relativo às aprendizagens escolares e sociais; descobrir os temas e elementos de seu interesse; propor tarefas concretas num curto intervalo de tempo; Utilizar formas alternativas de comunicação (Albuquerque, 2017, p. 10).

Esse apontamento ajuda a situar a Figura 7 em uma posição intermediária no conjunto das atividades analisadas, tendo em vista que, diferentemente da Figura 6, que priorizava habilidades de alfabetização e se distanciava do conteúdo histórico, o simulado interdisciplinar mantém relação direta com os objetos de conhecimento trabalhados pela turma. Ainda assim, a permanência do formato tradicional de múltipla escolha e a ausência de mediações mais específicas indicam que a adaptação ainda ocorre de modo parcial.

A atividade apresenta potencialidades importantes ao utilizar imagens, organizar as questões de maneira objetiva e preservar conteúdos curriculares de História e Geografia, aspectos que contribuem para evitar a substituição do currículo por tarefas meramente instrumentais.

Ainda assim, a presença de recursos visuais e a simplificação da linguagem, por si sós, não garantem uma prática inclusiva. É necessário que as estratégias adotadas também favoreçam a compreensão, a autonomia e o acesso significativo aos conhecimentos trabalhados.

A análise da Figura 7 evidencia uma tensão recorrente nas práticas avaliativas observadas: há esforços de adaptação, mas eles ainda aparecem como ajustes pontuais sobre uma estrutura avaliativa tradicional. O estudante com TEA é incluído na mesma proposta avaliativa dos demais, mas nem sempre recebe condições efetivas para interpretar os comandos, utilizar os recursos visuais e demonstrar sua aprendizagem por diferentes caminhos.

A atividade reforça a necessidade de pensar avaliações mais acessíveis sem abrir mão da complexidade curricular, uma vez que, no ensino de História, a inclusão exige a construção de instrumentos capazes de articular imagem, linguagem, mediação e pensamento histórico. Nessa perspectiva, a questão central não consiste apenas em facilitar a resposta, mas em criar condições para que o estudante compreenda os conteúdos, estabeleça relações e participe da aprendizagem de forma efetiva.

A Figura 7 encerra o conjunto de análises ao revelar um padrão recorrente nas práticas observadas: embora haja uma preocupação evidente com a inclusão, as

estratégias adotadas ainda oscilam entre processos de adaptação, simplificação e manutenção de modelos avaliativos tradicionais, evidenciando que o desafio não se restringe à elaboração de atividades diferenciadas, mas envolve a construção de uma cultura pedagógica capaz de considerar as necessidades dos estudantes com TEA no planejamento do ensino, na avaliação e na organização curricular.

A análise das atividades pedagógicas e avaliativas evidencia um cenário marcado por avanços pontuais e fragilidades estruturais no que se refere à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de História.

De modo geral, observa-se uma oscilação entre propostas que incorporam elementos facilitadores como o uso de imagens, organização objetiva e simplificação de comandos e práticas ainda fortemente ancoradas em um modelo tradicional, centrado na padronização, na linguagem formal e na exigência de habilidades cognitivas homogêneas.

Enquanto algumas atividades demonstram tentativas iniciais de adaptação, especialmente na dimensão visual e estrutural, outras ampliam a complexidade textual e abstrata, configurando barreiras mais evidentes à participação dos estudantes.

Em contrapartida, a atividade que apresenta maior nível de adaptação evidencia um movimento significativo de acessibilidade, porém acompanhado de um deslocamento do conteúdo histórico para habilidades instrumentais, o que revela uma tensão entre garantir o acesso e manter a densidade do conhecimento.

Diante dessas evidências, as práticas analisadas indicam que a inclusão ainda ocorre de forma parcial e fragmentada, sustentada por iniciativas isoladas, e não por uma reorganização consistente das concepções de ensino e avaliação.

Assim, torna-se evidente que o desafio não está apenas em adaptar atividades, mas em construir estratégias pedagógicas que articulem acessibilidade, mediação e complexidade conceitual, assegurando que o estudante com TEA não apenas participe das propostas, mas se aproprie efetivamente do conhecimento histórico em sua dimensão crítica e formativa.

4.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados evidencia que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de História permanece marcada por uma profunda distância entre aquilo que a legislação assegura e as condições efetivamente oferecidas pelas escolas.

Os resultados revelam tensões entre a matrícula e a aprendizagem, entre a adaptação e a simplificação, entre a presença física em sala e a participação no conhecimento histórico, além de demonstrarem que o compromisso dos professores não tem sido acompanhado por políticas públicas capazes de sustentar o trabalho pedagógico.

Conforme Bardin (2016), a análise dos dados não se limita à descrição das respostas, mas busca identificar sentidos, recorrências e contradições presentes no material investigado.

Nessa perspectiva, as respostas dos 49 professores participantes revelam profissionais que reconhecem a necessidade de incluir os estudantes com TEA e procuram construir alternativas para favorecer sua participação, mas que atuam em meio à insuficiência de formação específica, à escassez de materiais, à ausência de orientações sistematizadas e às limitações concretas da organização escolar.

O perfil dos participantes demonstra a presença de professores experientes, em sua maioria com mais de dez anos de atuação profissional e formação na área de História, o que permite afastar qualquer interpretação de que as dificuldades encontradas sejam resultado de falta de compromisso ou de pouca experiência docente.

O problema identificado é de natureza estrutural: muitos professores foram formados em um período no qual a discussão sobre inclusão ainda não ocupava lugar central nos cursos de licenciatura e, posteriormente, não tiveram acesso a formações continuadas capazes de articular os conhecimentos da Educação Especial às exigências específicas do ensino de História.

Essa lacuna formativa torna-se ainda mais significativa porque ensinar História não significa apenas transmitir informações sobre acontecimentos passados. A disciplina trabalha com temporalidade, causalidade, mudança, permanência, memória, cultura, poder, relações sociais e interpretação de fontes, conceitos que exigem abstração, construção de relações e elaboração de sentidos. Como aponta

Rüsen (2001; 2007), o conhecimento histórico não se reduz à memorização de datas e acontecimentos, pois envolve a interpretação da experiência humana no tempo e a construção de orientações para compreender o presente. Portanto, a formação docente precisa discutir como tornar esses conceitos acessíveis sem retirar deles sua densidade histórica e sua capacidade formativa.

Os dados indicam que a presença de estudantes com TEA nas turmas da Educação Básica já constitui uma realidade concreta e recorrente, mas a matrícula, por si só, não garante a participação efetiva nem a aprendizagem.

Em muitos casos, a inclusão permanece restrita à presença do estudante na sala comum, à realização de alguma atividade diferenciada ou à permanência sob os cuidados de um profissional de apoio, sem que a escola reorganize de maneira consistente suas práticas, seus materiais, suas avaliações e seus tempos pedagógicos.

A inclusão, quando não é acompanhada de condições reais de aprendizagem, corre o risco de se transformar em uma formalidade administrativa, suficiente para registrar a presença do estudante, mas insuficiente para assegurar seu direito ao conhecimento histórico.

Essa constatação dialoga com Mantoan (2003, 2006), ao demonstrar que a inclusão não se efetiva pela simples inserção física do estudante no espaço escolar, mas exige transformação das práticas e da organização da escola. No ensino de História, essa transformação precisa garantir que o estudante tenha acesso às narrativas, às fontes, às imagens, aos mapas, às linhas do tempo e aos conceitos trabalhados com a turma, ainda que sejam necessárias outras formas de apresentação, mediação e registro.

O estudante não deve ser afastado do conteúdo histórico sob a justificativa de que determinada atividade é difícil; cabe à escola criar condições para que esse conteúdo possa ser compreendido por diferentes caminhos pedagógicos.

As falas dos professores também revelam que as condições de trabalho interferem diretamente na possibilidade de construir práticas inclusivas. Salas numerosas, falta de materiais, ausência de formação e pouco tempo para planejamento fazem com que o professor precise tomar decisões imediatas, muitas vezes sem apoio técnico ou pedagógico.

Quando um docente relata que não consegue adaptar as atividades para todos os estudantes ou que recorre a materiais encontrados na internet, essa situação

não deve ser interpretada como negligência individual, mas como resultado de uma política educacional que transfere ao professor uma responsabilidade que deveria ser compartilhada pela rede de ensino.

É necessário afirmar, de maneira contundente, que o professor de História não pode ser responsabilizado sozinho pela efetivação da inclusão. Cabe-lhe planejar, selecionar fontes, organizar narrativas, estabelecer relações entre passado e presente e mediar a construção do conhecimento; entretanto, não é razoável exigir que ele produza individualmente todos os materiais adaptados, elabore avaliações diferenciadas, acompanhe estudantes com necessidades distintas e cumpra os objetivos curriculares em turmas numerosas, sem formação específica, sem tempo adequado e sem apoio institucional. O poder público não pode garantir o direito à matrícula e, ao mesmo tempo, abandonar os professores diante das exigências concretas que essa matrícula produz.

A responsabilidade do Estado precisa ser discutida para além da oferta de cursos genéricos ou de orientações abstratas sobre inclusão. As redes de ensino devem oferecer formação continuada específica para os professores de História, abordando, por exemplo, como trabalhar temporalidade, fontes históricas, mapas, imagens, narrativas, conceitos abstratos e avaliações com estudantes que necessitam de diferentes formas de mediação. Também é indispensável disponibilizar materiais pedagógicos acessíveis, bancos de atividades, modelos de avaliações, orientações para flexibilização curricular e espaços permanentes de planejamento entre professores regentes, profissionais de apoio, Atendimento Educacional Especializado e equipes gestoras.

A ausência desses recursos faz com que a inclusão dependa da disposição pessoal, da criatividade e, muitas vezes, do sacrifício dos professores. Essa lógica é injusta porque transforma um direito educacional em favor concedido pela boa vontade individual do docente. O professor não pode precisar trabalhar além de sua jornada, utilizar seus próprios recursos e iniciar sozinho uma busca por materiais que deveriam ser produzidos, organizados e disponibilizados pelas instituições responsáveis pela educação pública. A criatividade docente é importante, mas não pode ser utilizada pelo poder público como justificativa para sua própria omissão.

Essa contradição também se manifesta no campo da avaliação, marcado pela permanência de modelos padronizados, entre eles as avaliações externas vinculadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o que exige uma discussão

mais rigorosa sobre as condições oferecidas para que todos os estudantes possam demonstrar o que aprenderam.

Não basta garantir a aplicação de uma prova; é preciso assegurar que os instrumentos avaliativos, seus comandos, linguagens, imagens, formas de resposta e critérios de correção sejam acessíveis e estejam articulados às necessidades educacionais dos estudantes.

Quando uma avaliação apresenta um único formato de leitura e resposta, sem orientações suficientes para sua adaptação pedagógica, ela deixa de avaliar somente o conhecimento e passa a avaliar também a capacidade do estudante de se submeter a um modelo que pode não lhe oferecer condições adequadas de participação. Essa questão é particularmente grave no ensino de História, pois a aprendizagem da disciplina não se manifesta apenas pela escolha de uma alternativa correta.

O estudante pode demonstrar o que compreendeu por meio da oralidade, de imagens, de sequências temporais, de associações, de desenhos, de mapas, de registros escritos mediados ou de outras formas organizadas pelo professor.

Avaliar exige observar o processo, compreender os caminhos percorridos e identificar os conhecimentos construídos, e não apenas verificar o desempenho em uma prova padronizada. Se o poder público estabelece avaliações, metas e índices, também precisa garantir condições para que esses procedimentos não excluam justamente os estudantes que a política educacional afirma incluir.

As condições de trabalho tornam-se ainda mais limitadoras quando se considera a carga horária destinada à História no Ensino Fundamental II, que frequentemente se restringe a duas ou três aulas semanais.

Nesse tempo reduzido, o professor precisa apresentar os conteúdos, trabalhar conceitos, orientar a leitura de fontes, desenvolver atividades, acompanhar a turma, avaliar a aprendizagem e oferecer mediação individualizada aos estudantes que necessitam de maior apoio.

Em turmas numerosas, essa tarefa torna-se praticamente inviável quando não existe uma rede de colaboração capaz de dividir responsabilidades e oferecer suporte ao planejamento e à intervenção pedagógica.

As estratégias mencionadas pelos professores, como o uso de imagens, vídeos, linguagem objetiva, jogos, atividades sequenciadas e materiais produzidos por eles próprios, demonstram compromisso com a aprendizagem e sensibilidade diante das necessidades dos estudantes.

Entretanto, a análise indica que essas estratégias aparecem frequentemente como respostas emergenciais e individuais, elaboradas depois que a dificuldade já se instalou, e não como parte de um planejamento institucional construído desde o início da aula ou da unidade temática.

A inclusão, portanto, ainda é tratada muitas vezes como uma adaptação posterior de materiais pensados para um estudante padrão, e não como uma responsabilidade assumida no planejamento pedagógico desde sua origem.

O uso de recursos visuais merece atenção especial no ensino de História. Imagens, fotografias, mapas, objetos, pinturas, monumentos e linhas do tempo podem favorecer a compreensão de acontecimentos e sociedades distantes da experiência imediata dos estudantes, mas sua presença não garante, por si só, aprendizagem.

Os materiais analisados demonstram que algumas imagens funcionam como instrumentos de mediação, enquanto outras aparecem apenas como elementos decorativos.

Como contribui Vygotsky (1997), os instrumentos não produzem aprendizagem de forma isolada; é a mediação que organiza a relação do estudante com o conhecimento. Por isso, o professor precisa orientar o olhar, formular perguntas, destacar elementos, estabelecer relações e conduzir a interpretação histórica das imagens utilizadas.

Outro resultado importante refere-se à confusão entre adaptação e simplificação. Parte das atividades analisadas reduz o tamanho dos textos, diminui o número de questões ou substitui conteúdos históricos por tarefas consideradas mais fáceis. Embora algumas dessas medidas possam contribuir para o acesso inicial à proposta, elas se tornam problemáticas quando eliminam os conceitos, as relações e os questionamentos próprios da História.

Conforme Capellini (2019 apud Januário, 2022), uma atividade adaptada não deve ser compreendida como atividade paralela ou simplesmente simplificada. Adaptar significa reorganizar o caminho de acesso ao conhecimento, preservando o objetivo curricular e a possibilidade de o estudante pensar historicamente.

A análise das cinco atividades encaminhadas pelos participantes confirma essa tensão. A proposta sobre as Grandes Navegações apresenta avanços ao organizar as informações em quadros, utilizar sequência numérica e permitir respostas por meio de desenhos, mas ainda mantém textos extensos e reduzida exploração de relações históricas, causas e consequências. As atividades sobre

civilizações antigas e Roma Antiga utilizam imagens e questões objetivas, porém permanecem dependentes da leitura de enunciados, da interpretação formal e da escolha entre alternativas.

A atividade centrada no reconhecimento da letra “a” possui organização visual e comandos acessíveis, mas se distancia do conteúdo histórico, evidenciando que uma atividade pode ser formalmente adaptada e, ao mesmo tempo, curricularmente insuficiente.

Já o simulado interdisciplinar retoma conteúdos de História e Geografia e emprega recursos visuais, mas conserva o modelo tradicional de múltipla escolha sem oferecer mediações suficientes para a interpretação das informações.

Esses materiais revelam que os professores estão procurando construir respostas para uma demanda concreta, mas ainda não dispõem de referências formativas e institucionais suficientes para avaliar criticamente as próprias adaptações.

A questão central não reside na tentativa de adaptar, mas na ausência de apoio para que essa adaptação preserve os objetivos do ensino de História, demanda à qual o guia desenvolvido nesta pesquisa procura responder ao oferecer orientações para que o professor organize as atividades em etapas, utilize recursos visuais com intencionalidade pedagógica, mantenha os conceitos históricos e construa formas variadas de acompanhamento da aprendizagem.

Também se identificou o risco de transferência da responsabilidade pedagógica para o profissional de apoio, cuja atuação, embora exerça função importante no cotidiano escolar, não deve ser confundida com a responsabilidade de assumir sozinho a adaptação dos conteúdos ou conduzir um percurso paralelo para o estudante com TEA.

Quando isso ocorre, o professor regente deixa de participar plenamente do processo e o estudante pode permanecer fisicamente junto à turma, mas afastado da experiência curricular coletiva. A inclusão exige articulação entre professor de História, profissional de apoio, Atendimento Educacional Especializado, gestão e família, sem que a responsabilidade pelo ensino seja deslocada para apenas um desses sujeitos.

A análise dos dados também evidencia que os professores reconhecem possibilidades concretas de aprendizagem quando utilizam interesses dos estudantes como ponto de partida para aproximá-los dos conteúdos curriculares. O relato sobre

o uso do interesse por dinossauros demonstra que o caminho pedagógico pode ser reorganizado sem abandonar o currículo.

O interesse do estudante não deve substituir o conhecimento histórico, mas pode constituir uma entrada para trabalhar tempo, sociedade, cultura, ciência, patrimônio e transformação. Essa estratégia exige planejamento e conhecimento do estudante, mas também depende de condições de trabalho que permitam ao professor observar, experimentar e acompanhar os resultados de suas escolhas.

Os resultados desta pesquisa permitem afirmar que a inclusão no ensino de História depende da articulação entre acessibilidade pedagógica, mediação docente e preservação da complexidade conceitual. Sem acessibilidade, o estudante encontra barreiras para participar; sem mediação, os recursos podem se tornar apenas elementos decorativos; sem conteúdo histórico, a adaptação pode converter-se em empobrecimento curricular.

A tarefa do professor de História consiste em construir pontes entre o estudante e o conhecimento, sem retirar da disciplina sua capacidade de explicar as experiências humanas, as relações de poder, as mudanças sociais e os conflitos produzidos ao longo do tempo.

Conclui-se, portanto, que os desafios identificados não decorrem da falta de compromisso dos professores, mas da insuficiência das condições institucionais oferecidas para que realizem o trabalho inclusivo.

Os docentes demonstram empenho, produzem materiais, reorganizam atividades e procuram alternativas, mas suas ações permanecem limitadas quando não são acompanhadas por formação específica, tempo de planejamento, materiais acessíveis, avaliações adequadas, redução da sobrecarga e trabalho colaborativo. A inclusão não pode depender da resistência individual de professores que já atuam em salas numerosas e com carga horária reduzida.

O poder público precisa assumir sua responsabilidade na construção de políticas que ultrapassem o discurso legal e alcancem o cotidiano das escolas. Isso implica financiar formação continuada, produzir materiais vinculados aos componentes curriculares, orientar as redes sobre adaptação e flexibilização, garantir profissionais em número suficiente e rever modelos avaliativos que desconsideram as condições reais de participação dos estudantes.

Enquanto essas medidas não forem efetivadas, a inclusão continuará sendo sustentada por iniciativas isoladas, desiguais e instáveis, nas quais alguns estudantes

terão acesso a melhores condições de aprendizagem apenas porque encontraram professores dispostos a trabalhar além dos limites impostos pela própria estrutura educacional.

Nesse cenário, o guia didático desenvolvido nesta pesquisa não pretende substituir a formação docente nem transferir novamente para o professor uma responsabilidade que é institucional. Sua finalidade é oferecer subsídios concretos para o planejamento e para a mediação do ensino de História, contribuindo para que as adaptações sejam realizadas com intencionalidade, fundamento pedagógico e compromisso com o currículo.

A efetivação da inclusão, entretanto, dependerá da articulação entre esse trabalho docente e políticas públicas capazes de garantir as condições materiais, formativas e institucionais necessárias para que todos os estudantes tenham acesso real ao conhecimento histórico.

5 PROPOSTA PEDAGÓGICA: GUIA DE ATIVIDADES INCLUSIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A partir das análises realizadas ao longo desta pesquisa, especialmente no que se refere às percepções docentes e às práticas pedagógicas voltadas ao ensino de História para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciou-se uma lacuna significativa entre os princípios da educação inclusiva e sua efetivação no cotidiano escolar.

Embora os professores demonstrem sensibilidade, empenho e disposição para adaptar atividades e promover a participação dos estudantes, predominam ações pontuais que, muitas vezes, se desenvolvem de forma desarticulada de uma proposta pedagógica sistematizada. Essa condição pode comprometer tanto a qualidade da mediação docente quanto o acesso dos estudantes aos conhecimentos históricos, à compreensão das temporalidades, à interpretação das fontes e à construção do pensamento crítico.

A compreensão dessa realidade torna evidente a necessidade de avançar para além da identificação dos desafios encontrados no contexto investigado, direcionando o olhar para a construção de possibilidades concretas que possam subsidiar a prática docente de forma intencional, estruturada e teoricamente fundamentada.

É nessa perspectiva que se insere a presente seção, dedicada à apresentação do produto educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa, concebido como uma proposta pedagógica voltada à promoção de práticas inclusivas no ensino de História. O material fundamenta-se nos princípios da educação inclusiva, da acessibilidade pedagógica, da mediação docente e da aprendizagem significativa.

A proposta aqui apresentada ultrapassa a lógica da simples adaptação de atividades, buscando contribuir para a reorganização das práticas de ensino por meio da articulação entre acessibilidade, mediação pedagógica e rigor conceitual. Como professora de História, compreendo que garantir a inclusão também significa assegurar aos estudantes o direito de acessar os conhecimentos históricos, interpretar diferentes fontes, compreender as transformações sociais e participar da construção de leituras críticas sobre o mundo.

Parte-se do entendimento de que a inclusão não se efetiva pela redução ou simplificação dos conteúdos escolares, mas pela ampliação das formas de acesso ao

conhecimento, de modo a respeitar as singularidades dos estudantes sem comprometer suas possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e participação nas experiências escolares.

Com essa finalidade, a seção está organizada em quatro eixos fundamentais: a apresentação da proposta pedagógica, a definição de seus objetivos, a discussão dos fundamentos teóricos que a sustentam e a descrição da estrutura do guia didático elaborado como produto educacional.

Em conjunto, esses elementos buscam oferecer ao professor de História um instrumento de apoio à prática pedagógica que, além de orientar a elaboração de estratégias inclusivas, contribua para a construção de um ensino mais acessível, significativo e comprometido com a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes.

5.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A presente proposta pedagógica consiste na elaboração do “Guia de Atividades Inclusivas para o Ensino de História: propostas pedagógicas para estudantes com TEA no 6º ano”, desenvolvido como produto educacional vinculado a esta pesquisa e destinado especialmente a professores de História que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

O material parte da compreensão de que a inclusão escolar envolve condições concretas de participação, aprendizagem, comunicação e acesso aos conhecimentos históricos. Por essa razão, o guia foi estruturado para subsidiar a prática docente por meio de atividades que articulam acessibilidade pedagógica, mediação do professor e construção do conhecimento histórico.

As propostas foram elaboradas de modo a evitar adaptações pontuais e desvinculadas dos objetivos de aprendizagem. Busca-se oferecer ao professor possibilidades de intervenção planejadas, considerando as necessidades dos estudantes sem comprometer a complexidade dos conteúdos, conceitos e procedimentos próprios do ensino de História.

Considerando as diferentes formas de participação, comunicação e aprendizagem dos estudantes com TEA, o guia apresenta propostas flexíveis, que admitem diferentes níveis de suporte, mediação e realização das atividades. Essa

organização contempla estudantes que demandam níveis de suporte 1, 2 ou 3, sem transformar essa classificação em um parâmetro rígido. O acompanhamento pedagógico deve considerar as características de cada estudante, suas potencialidades, suas dificuldades e as barreiras que podem interferir em sua aprendizagem.

O guia apresenta cinco unidades temáticas voltadas a conteúdos fundamentais do 6º ano: Conhecendo a História; As fontes e os registros da História; Calendários e contagem do tempo; Patrimônio: memória e identidade; e Trabalho e sociedade: transformações ao longo do tempo. A seleção desses conteúdos busca favorecer a compreensão de conceitos essenciais ao pensamento histórico, como tempo, memória, fonte, patrimônio, sociedade, trabalho, mudança e permanência. Também procura aproximar os estudantes da investigação histórica e favorecer relações entre os conhecimentos escolares, suas experiências e o mundo em que vivem.

Cada unidade apresenta objetivos pedagógicos, conteúdos, habilidades, encaminhamentos metodológicos, propostas de atividades, recursos visuais, estratégias de adaptação, possibilidades de ampliação e sugestões de avaliação. Essa estrutura oferece ao professor um percurso de planejamento que favorece a antecipação das etapas, a clareza dos comandos, o uso de diferentes linguagens e a retomada dos conhecimentos sempre que necessário.

As atividades preservam o contato dos estudantes com os conhecimentos históricos, evitando a substituição dos conteúdos por tarefas mecânicas ou descontextualizadas. Recursos visuais, quadros organizadores, propostas de associação, textos adaptados, imagens, fontes históricas e atividades sequenciadas são utilizados como formas de ampliar o acesso aos conceitos e às operações próprias do pensamento histórico.

A proposta também orienta o professor a observar o processo de aprendizagem para além do resultado final das atividades. Entre os aspectos considerados estão participação, compreensão, comunicação, autonomia, interação, permanência na tarefa e capacidade de retomar procedimentos com diferentes níveis de apoio. A avaliação, portanto, integra o processo pedagógico e auxilia o docente na identificação de avanços, barreiras e necessidades de reorganização do ensino.

O guia não constitui um material fechado ou aplicável da mesma maneira em todas as situações. Trata-se de um instrumento de apoio que pode ser reorganizado

conforme o contexto da turma, os objetivos curriculares, os recursos disponíveis e as necessidades dos estudantes. Sua finalidade é ampliar as possibilidades de planejamento e mediação docente, contribuindo para um ensino de História que favoreça o acesso ao conhecimento e a participação nas atividades.

Ensinar História em uma perspectiva inclusiva implica criar condições para que os estudantes conheçam diferentes experiências humanas, interpretem vestígios do passado, compreendam transformações sociais e desenvolvam formas críticas de leitura do presente. Nesse propósito, acessibilidade pedagógica, intencionalidade docente e preservação da complexidade do conhecimento histórico orientam as propostas apresentadas no guia.

5.2 OBJETIVOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Esta proposta pedagógica tem como finalidade orientar a construção de práticas de ensino de História mais inclusivas, considerando as especificidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a necessidade de promover condições reais de acesso ao conhecimento histórico.

Como objetivos específicos, busca-se:

a) desenvolver atividades que favoreçam a compreensão de conteúdos históricos por meio de recursos visuais, organização sequencial e linguagem acessível;

b) oferecer subsídios à prática docente, possibilitando diferentes formas de mediação conforme os níveis de suporte dos estudantes;

c) preservar a complexidade do conhecimento histórico, evitando reduções que comprometam a aprendizagem;

d) ampliar as formas de participação dos estudantes com TEA nas atividades escolares, respeitando suas singularidades;

e) contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

Esses objetivos orientam a construção de um ensino de História acessível e intelectualmente consistente, no qual os estudantes com TEA tenham condições de participar, interpretar, questionar e produzir conhecimentos sobre as experiências humanas no tempo.

O guia constitui um instrumento de apoio ao planejamento e à mediação docente, podendo ser reorganizado de acordo com as características da turma e as

necessidades dos estudantes. Busca, assim, contribuir para que a inclusão se efetive no acesso aos conteúdos, na participação nas atividades e no desenvolvimento progressivo da autonomia.

5.3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A presente proposta pedagógica fundamenta-se na perspectiva da educação inclusiva, compreendida como um processo que reconhece a diversidade como elemento constitutivo do ambiente escolar e que demanda a reorganização das práticas de ensino, visando garantir não apenas o acesso à escola, mas também a participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem. A inclusão, nessa perspectiva, pressupõe a construção de estratégias pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem significativa dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme orientam as diretrizes educacionais brasileiras (Brasil, 2008).

No campo do ensino de História, essa discussão adquire maior complexidade, uma vez que envolve a compreensão de conceitos abstratos, a interpretação de temporalidades e a análise de processos sociais, culturais e políticos. Conforme aponta Teixeira (2023), o ensino de História deve contribuir para a formação cidadã, possibilitando aos estudantes a compreensão crítica das relações sociais e históricas. Quando se trata de estudantes com TEA, torna-se necessário repensar as estratégias didáticas, considerando suas formas específicas de interação, comunicação e aprendizagem.

A perspectiva histórico-cultural, especialmente a partir de Lev Vygotsky (1997), oferece importantes contribuições para essa reflexão ao compreender a aprendizagem como um processo mediado socialmente. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações estabelecidas com o outro e com os instrumentos culturais produzidos historicamente, sendo a mediação pedagógica elemento central nesse processo. Essa concepção desloca o foco das limitações individuais para as possibilidades de intervenção pedagógica, evidenciando que a aprendizagem está diretamente relacionada às condições oferecidas pelo contexto educativo.

Pesquisas recentes reforçam a importância da mediação docente, da organização do ambiente e da seleção de recursos pedagógicos adequados para favorecer a aprendizagem de estudantes com TEA. Vieira (2024) destaca que o uso

de recursos visuais, linguagem clara, rotinas estruturadas e estratégias multissensoriais pode favorecer a compreensão dos conteúdos históricos e ampliar a participação dos estudantes nas atividades escolares.

Entre essas possibilidades pedagógicas, os recursos lúdicos também se apresentam como alternativas relevantes para o ensino inclusivo. Teixeira (2023) argumenta que atividades como jogos didáticos podem estimular o interesse, a interação e a aprendizagem, desde que estejam articuladas a objetivos pedagógicos claros e não se reduzam a práticas descontextualizadas. Essa compreensão dialoga com Orrú (2017), ao defender que a inclusão não deve implicar a simplificação dos conteúdos, mas a ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento.

Mantoan (2003), por sua vez, critica a lógica de adaptação centrada exclusivamente no estudante, defendendo que a inclusão exige transformações nas práticas pedagógicas, na organização escolar e nas concepções tradicionais de ensino. Sob essa perspectiva, a efetivação da inclusão depende diretamente da atuação docente e da compreensão das singularidades de cada estudante. A esse respeito, Menezes e Cruz (2013, p. 140) destacam:

> Outro ponto a ser destacado é que conhecer e estudar as características comuns aos alunos com autismo e, sobretudo, as particularidades do aluno atendido pelo professor em formação são imprescindíveis para que o trabalho de inclusão seja delineado. O professor deve observar atentamente seu aluno, perceber seus interesses e que tipo de evento ou situação desencadeia comportamentos incompatíveis com o ambiente escolar. Ou seja, precisa conhecer seu aluno para melhor interagir e se comunicar com ele, além de atender às necessidades educacionais especiais; só desse modo aluno e professor evoluirão no processo de ensino/aprendizagem. Conforme já discutido, cada aluno com autismo é um ser único, com características próprias e, por isso, responde às intervenções de forma diferente, particular e em seu tempo, necessitando de um olhar individualizado do professor.

Essa compreensão evidencia que o planejamento pedagógico precisa ser intencional, flexível e sensível às singularidades dos estudantes, orientando a construção de atividades que considerem seus ritmos, interesses, formas de comunicação e modos particulares de aprendizagem.

Os estudos analisados também demonstram que um dos principais desafios enfrentados pelos professores está relacionado à insuficiência de formação específica e às dificuldades encontradas na elaboração de recursos pedagógicos inclusivos, fatores que impactam diretamente a qualidade das mediações realizadas em sala de aula.

Ao discutir essa problemática, Vieira (2024) destaca que muitos docentes encontram obstáculos tanto na adaptação curricular quanto na condução de práticas pedagógicas capazes de promover a participação efetiva dos estudantes com TEA, aspecto que reforça a necessidade de propostas que sistematizem estratégias, organizem possibilidades de intervenção e ofereçam subsídios concretos para o trabalho docente.

A partir dessa constatação, a proposta desenvolvida nesta pesquisa articula os princípios da educação inclusiva, as contribuições da teoria histórico-cultural e as especificidades do ensino de História, apresentando orientações e atividades fundamentadas na mediação pedagógica, no uso intencional de recursos visuais e na organização estruturada das tarefas.

A proposta busca criar condições para que os estudantes participem das atividades, acessem os conteúdos, compreendam os conceitos trabalhados e atribuam significado aos conhecimentos históricos. A construção de práticas pedagógicas inclusivas também depende de uma atuação docente investigativa e reflexiva, capaz de reconhecer as características de cada estudante e utilizar esse conhecimento no planejamento das intervenções pedagógicas. Desse modo, a acessibilidade se articula aos objetivos de aprendizagem, à autonomia e às possibilidades de desenvolvimento dos estudantes.

A esse respeito, Fraga (2024) afirma que:

> Ao invés de focar na dificuldade, no transtorno, buscava compreender como se dava o processo de aprendizagem de cada estudante. Como aprende? O que sabe? Como registra o que sabe, o que aprendeu? Partindo das possibilidades de aprendizagem ficou mais fácil, para mim, pensar, planejar, construir instrumentos, criar estratégias que aproximassem minha prática docente do ideal inclusivo. Não é fácil. Cada estudante é um projeto de pesquisa. A unicidade de cada estudante é um convite à investigação e busca por autoformação (Fraga, 2024, p. 13).

O excerto de Fraga (2024) permite compreender que o trabalho pedagógico inclusivo não pode ser reduzido ao uso de técnicas ou à utilização de estratégias previamente definidas, uma vez que exige um processo contínuo de observação, investigação e construção de práticas fundamentadas nas experiências concretas vividas no cotidiano escolar.

5.4 ORGANIZAÇÃO DO GUIA

A proposta pedagógica está organizada na forma de um guia didático voltado ao ensino de História, concebido como um instrumento de apoio à prática docente no contexto da educação inclusiva. Sua elaboração parte da necessidade de sistematizar estratégias pedagógicas que, frequentemente, são desenvolvidas de maneira isolada pelos professores, transformando-as em um material estruturado, intencional e articulado ao ensino do conhecimento histórico.

Diferentemente de propostas que se limitam à adaptação pontual de atividades, o guia foi concebido a partir de uma lógica pedagógica que integra acessibilidade, mediação e construção do conhecimento, buscando superar práticas fragmentadas. Sua organização não se restringe à apresentação de exercícios, mas propõe uma forma de ensinar História que considera as especificidades dos estudantes autistas sem desvinculá-las dos objetivos formativos da disciplina.

O material está organizado em unidades temáticas estruturadas a partir de conteúdos históricos do Ensino Fundamental, especialmente aqueles relacionados às noções de temporalidade, organização social, cultura e poder.

Essa escolha justifica-se pela necessidade de trabalhar conceitos fundamentais do pensamento histórico, possibilitando ao estudante não apenas reconhecer informações, mas compreender processos, relações e permanências ao longo do tempo.

Cada unidade temática apresenta um conjunto de atividades articuladas em sequência didática, organização que busca favorecer a previsibilidade[7] (aspecto importante para muitos estudantes do espectro autista), ao mesmo tempo em que permite a construção progressiva do conhecimento histórico. As atividades não aparecem de forma isolada, mas integram um percurso pedagógico que vai da introdução do conteúdo à sua consolidação, respeitando diferentes ritmos e formas de aprendizagem.

[7] Neste trabalho, o termo previsibilidade refere-se à organização antecipada e estruturada das atividades, dos tempos e dos procedimentos pedagógicos, de modo que o estudante possa compreender com maior clareza o que será realizado, em que ordem e com quais objetivos. Para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, a previsibilidade pode contribuir para a redução da ansiedade, para a sensação de segurança e para a ampliação da participação nas atividades escolares, especialmente quando associada ao uso de rotinas, agendas visuais, cronogramas e sequências didáticas. Pereira e Sousa (2023) destacam que a rotina e a previsibilidade favorecem um ambiente mais seguro e consistente para crianças e adolescentes com TEA, contribuindo para sua aprendizagem e desenvolvimento.

No interior de cada proposta, adota-se uma estrutura padronizada com o objetivo de facilitar sua compreensão e uso pelo professor. Inicialmente, apresenta-se o tema e o conteúdo histórico, indicando o recorte conceitual a ser trabalhado. Em seguida, são definidos os objetivos da atividade, contemplando tanto a aprendizagem dos conteúdos quanto o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao pensamento histórico, como comparação, identificação de mudanças e permanências e compreensão das relações de causa e consequência.

A descrição das atividades é apresentada de maneira detalhada e sequencial, com orientações claras sobre cada etapa, evitando ambiguidades e reduzindo a carga cognitiva relacionada à interpretação de comandos. Essa organização busca favorecer estudantes que apresentam dificuldades na compreensão de instruções complexas, característica recorrente em pessoas com autismo.

As estratégias de mediação pedagógica constituem um dos elementos centrais do guia, indicando possibilidades de intervenção docente ao longo das atividades. Essas orientações incluem sugestões de perguntas, formas de explicação, uso de exemplos, recursos visuais e acompanhamento individualizado, reconhecendo que a aprendizagem não ocorre apenas pelo contato com o material, mas pela qualidade da mediação estabelecida entre professor, estudante e conhecimento histórico.

Nessa perspectiva, Menezes e Cruz (2013) apresentam um conjunto de orientações que evidenciam a complexidade do trabalho pedagógico com estudantes autistas:

> a) Estabelecer relação de confiança e canal comunicativo com o aluno desde o contato inicial;
> b) Identificar a forma mais adequada de comunicação com o aluno;
> c) Recontextualizar o espaço físico da sala de aula, preferencialmente em “U” (a disposição das carteiras nesse formato permite que os alunos estabeleçam contato visual uns com os outros, ampliando as possibilidades de interação do estudante com TEA);
> d) Organizar rotineiramente canções, brincadeiras e rodas de conversa, favorecendo o contato “olho no olho”;
> e) Utilizar, de forma lúdica, fotos e desenhos de expressões faciais e corporais;
> f) Começar com o mais simples ou o que a criança já sabe fazer e ir gradativamente, por aproximações sucessivas, aumentando a dificuldade e as exigências da tarefa;
> g) Utilizar comunicação alternativa quando se tratar de um bloqueio comunicativo muito severo;
> h) Prevenir comportamentos inadequados por meio da antecipação de atividades ou dos acontecimentos subsequentes, uma vez que a mudança causa desconforto à pessoa com autismo;
> i) Planejar oportunidades de movimentação pela classe ou outros locais da escola para atendimento à área motora;

> j) Recorrer a orientações visuais para ajudar na organização interna, visto que compreendem melhor as mensagens por meio de imagens do que pelo canal auditivo;
> k) Diminuir o apego exacerbado à rotina gradativamente;
> l) Conhecer as preferências do aluno por meio da promoção de relações com o ambiente físico e social;
> m) Concentrar a atuação nas habilidades do aluno e situar os comportamentos inapropriados em segundo plano;
> n) Utilizar instruções e sinais claros e simples nas diferentes atividades;
> o) Possibilitar a resolução de tarefas por etapas;
> p) Oferecer tarefas adicionais para os alunos que trabalham mais rápido;
> q) Oferecer modelos e exemplos para a identificação de aprendizagens;
> r) Utilizar folhas com maior espaçamento;
> s) Evitar folhas xerocadas com muito texto ou caracteres pequenos;
> t) Trabalhar conteúdos matemáticos a partir de comparação, seriação e categorização no espaço físico;
> u) Persistir em diferentes momentos sem deixar de oferecer atividades da turma ou, quando necessário, oferecer atividades individualizadas, mesmo que nas primeiras tentativas o aluno tenha manifestado comportamento de rejeição, como jogar o material no chão.
> Para isso, é preciso que os professores regentes, com o suporte da educação especial, conheçam formas diferentes de ensinar e avaliem sua pertinência (Menezes; Cruz, 2013, p. 141-142).

As orientações apresentadas reforçam que o trabalho pedagógico com estudantes com TEA exige planejamento intencional, flexibilidade e conhecimento aprofundado sobre o estudante, elementos que fundamentam a organização das atividades propostas neste guia.

Outro componente fundamental refere-se às possibilidades de adaptação, organizadas de acordo com diferentes níveis de suporte (níveis 1, 2 e 3). Essas adaptações não podem ser definidas apenas a partir de classificações diagnósticas, sendo necessário considerar o estudante em sua singularidade, incluindo suas características, interesses, história de vida e contexto.

Fraga (2024, p. 13) afirma:

> O CID (Código Internacional de Doenças) é só uma pista muito vaga de algumas características do estudante, não a identidade. Cada estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação deve ser avaliado como uma pessoa com singularidades, gostos, preferências, história de vida, contexto socioeconômico. O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é elaborado levando em conta todas essas peculiaridades (Fraga, 2024, p.13).

As adaptações propostas não se limitam à simplificação dos conteúdos, mas envolvem variações na forma de apresentação das atividades, nos níveis de mediação pedagógica e nas exigências cognitivas mobilizadas, buscando garantir acessibilidade sem comprometer a complexidade do conhecimento histórico.

O guia também enfatiza o uso de recursos didáticos diversificados, com destaque para materiais visuais, esquemas organizacionais, imagens e elementos

que favoreçam a organização das informações. Sempre que possível, incorporam-se estratégias lúdicas e interativas, compreendidas não como entretenimento, mas como possibilidades de ampliar o engajamento, a participação e a compreensão dos conteúdos históricos.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, propõe-se uma abordagem processual, centrada na participação, no envolvimento e nas diferentes formas de resposta apresentadas pelos estudantes. A avaliação, nessa perspectiva, não se restringe à verificação de acertos e erros, mas busca compreender o percurso de aprendizagem construído ao longo das atividades, valorizando múltiplas formas de expressão do conhecimento.

Para isso, torna-se fundamental que o professor conheça o estudante, identifique seus conhecimentos prévios e compreenda suas formas de aprendizagem, a fim de orientar a escolha de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e instrumentos avaliativos mais adequados às suas necessidades (Fraga, 2024).

A organização do guia também prioriza aspectos estruturais que favorecem a aprendizagem, como a segmentação das informações, a previsibilidade das atividades e a clareza dos comandos. Esses elementos contribuem para a redução da ansiedade, para a melhor compreensão das tarefas e para a ampliação da autonomia durante a realização das propostas pedagógicas.

Por fim, destaca-se que o guia foi concebido como um material flexível, passível de adaptação conforme o contexto escolar, os recursos disponíveis e as especificidades de cada turma. Não se trata, portanto, de um modelo fechado, mas de uma proposta aberta, que reconhece o papel ativo do professor na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, a organização da proposta pedagógica busca articular sistematização, acessibilidade e rigor conceitual, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de práticas que favoreçam a participação e a aprendizagem significativa no ensino de História.

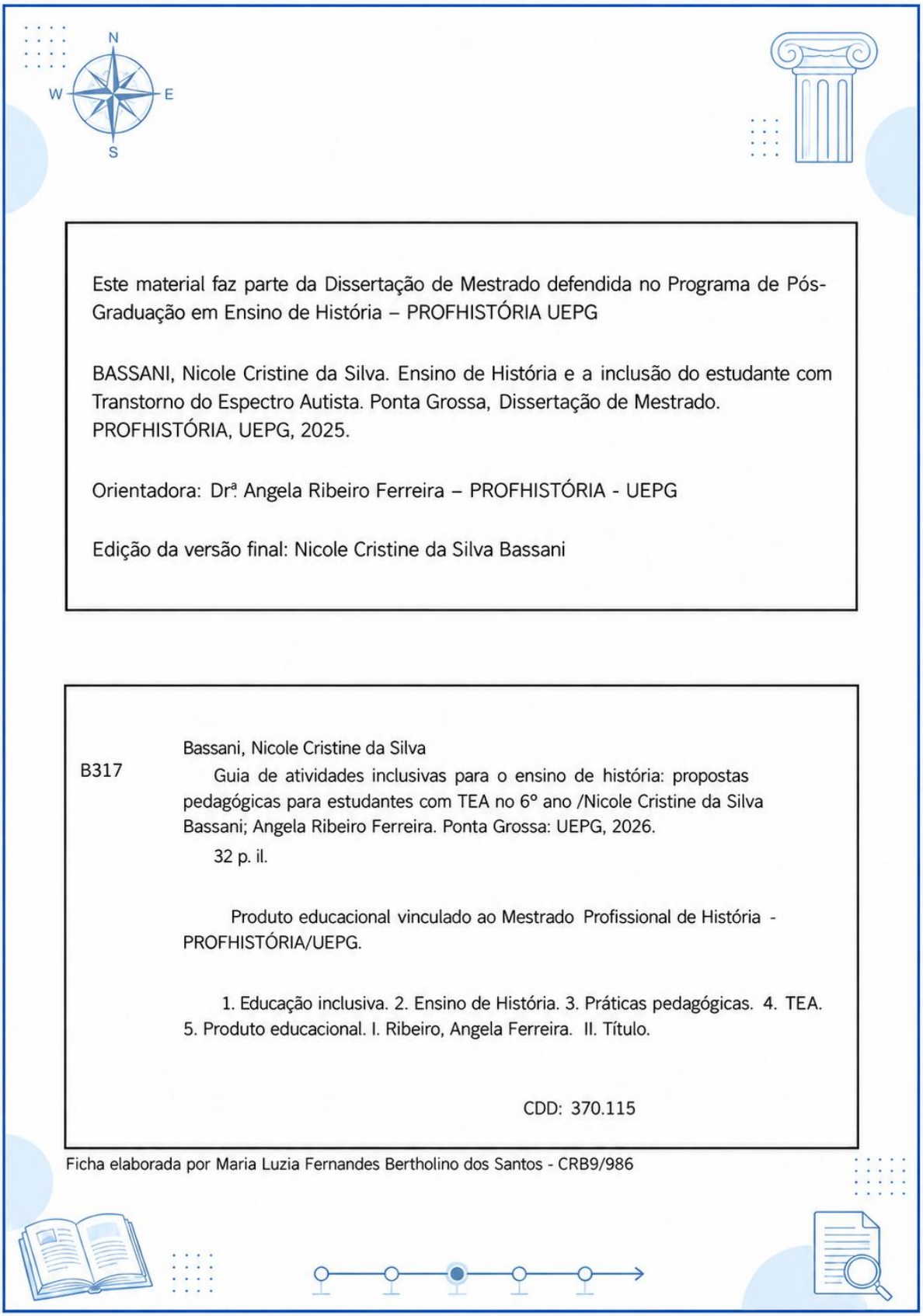
5.5 PRODUTO EDUCACIONAL

Figura 8 - Capa do guia didático



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 9 - Ficha técnica e ficha catalográfica do guia didático



Este material faz parte da Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PROFHISTÓRIA UEPG

BASSANI, Nicole Cristine da Silva. Ensino de História e a inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista. Ponta Grossa, Dissertação de Mestrado. PROFHISTÓRIA, UEPG, 2025.

Orientadora: Drª. Angela Ribeiro Ferreira – PROFHISTÓRIA - UEPG

Edição da versão final: Nicole Cristine da Silva Bassani

B317

Bassani, Nicole Cristine da Silva
Guia de atividades inclusivas para o ensino de história: propostas pedagógicas para estudantes com TEA no 6º ano /Nicole Cristine da Silva Bassani; Angela Ribeiro Ferreira. Ponta Grossa: UEPG, 2026.
32 p. il.

Produto educacional vinculado ao Mestrado Profissional de História - PROFHISTÓRIA/UEPG.

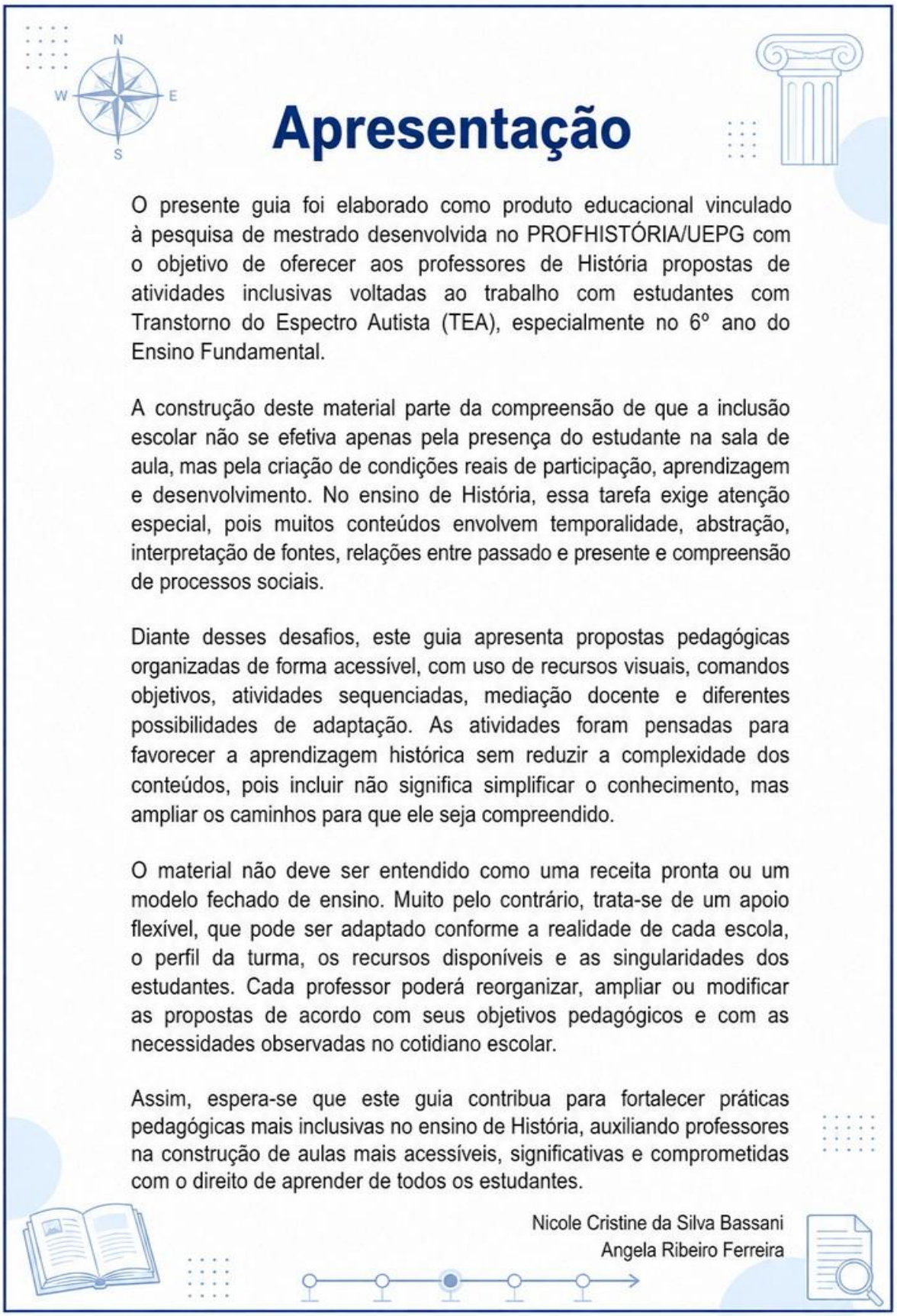
1. Educação inclusiva. 2. Ensino de História. 3. Práticas pedagógicas. 4. TEA. 5. Produto educacional. I. Ribeiro, Angela Ferreira. II. Título.

CDD: 370.115

Ficha elaborada por Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos - CRB9/986

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 10 - Apresentação



Apresentação

O presente guia foi elaborado como produto educacional vinculado à pesquisa de mestrado desenvolvida no PROFHISTÓRIA/UEPG com o objetivo de oferecer aos professores de História propostas de atividades inclusivas voltadas ao trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no 6º ano do Ensino Fundamental.

A construção deste material parte da compreensão de que a inclusão escolar não se efetiva apenas pela presença do estudante na sala de aula, mas pela criação de condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento. No ensino de História, essa tarefa exige atenção especial, pois muitos conteúdos envolvem temporalidade, abstração, interpretação de fontes, relações entre passado e presente e compreensão de processos sociais.

Diante desses desafios, este guia apresenta propostas pedagógicas organizadas de forma acessível, com uso de recursos visuais, comandos objetivos, atividades sequenciadas, mediação docente e diferentes possibilidades de adaptação. As atividades foram pensadas para favorecer a aprendizagem histórica sem reduzir a complexidade dos conteúdos, pois incluir não significa simplificar o conhecimento, mas ampliar os caminhos para que ele seja compreendido.

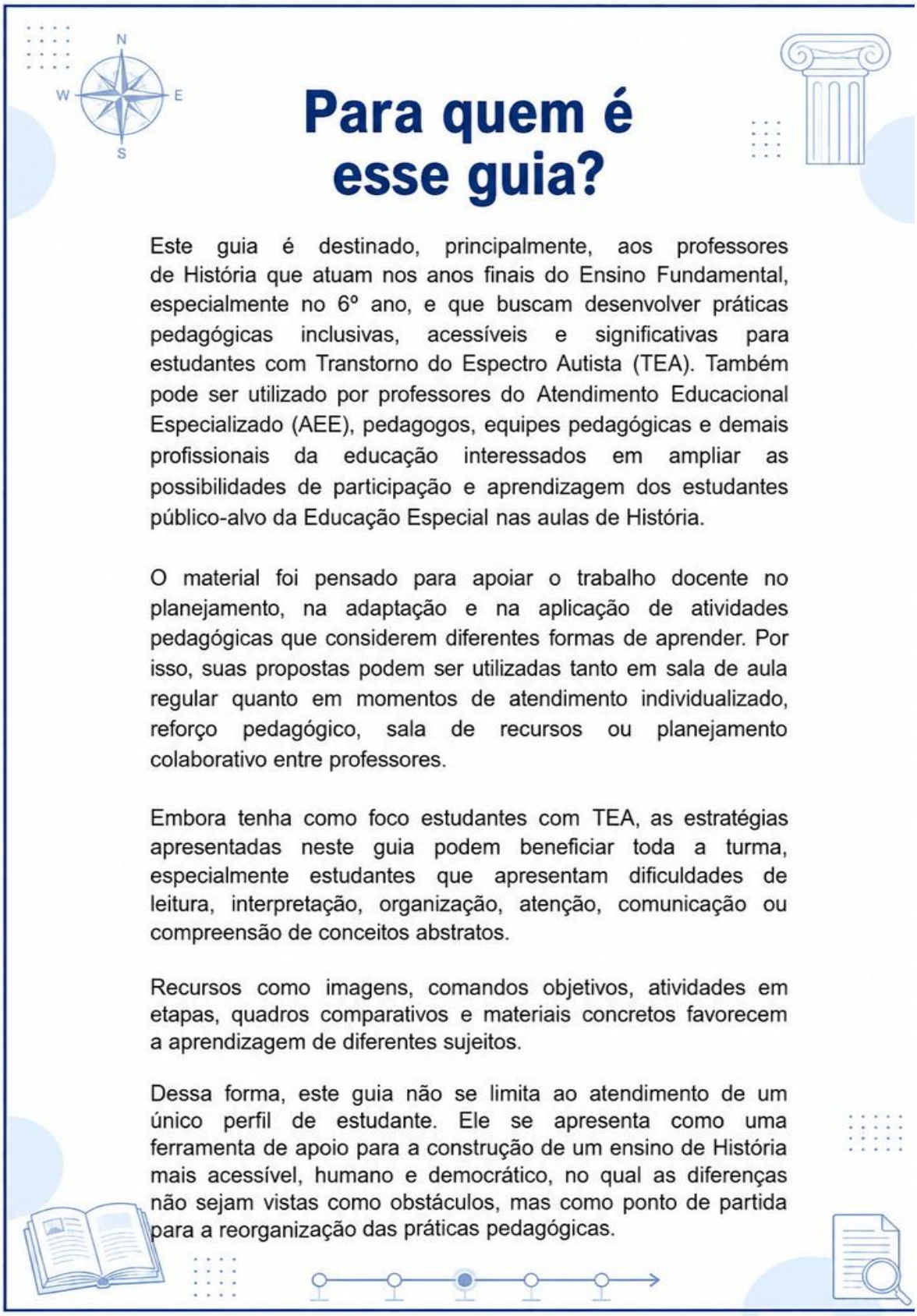
O material não deve ser entendido como uma receita pronta ou um modelo fechado de ensino. Muito pelo contrário, trata-se de um apoio flexível, que pode ser adaptado conforme a realidade de cada escola, o perfil da turma, os recursos disponíveis e as singularidades dos estudantes. Cada professor poderá reorganizar, ampliar ou modificar as propostas de acordo com seus objetivos pedagógicos e com as necessidades observadas no cotidiano escolar.

Assim, espera-se que este guia contribua para fortalecer práticas pedagógicas mais inclusivas no ensino de História, auxiliando professores na construção de aulas mais acessíveis, significativas e comprometidas com o direito de aprender de todos os estudantes.

Nicole Cristine da Silva Bassani
Angela Ribeiro Ferreira

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 11 - Para quem é esse guia



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 12 - Como utilizar esse guia



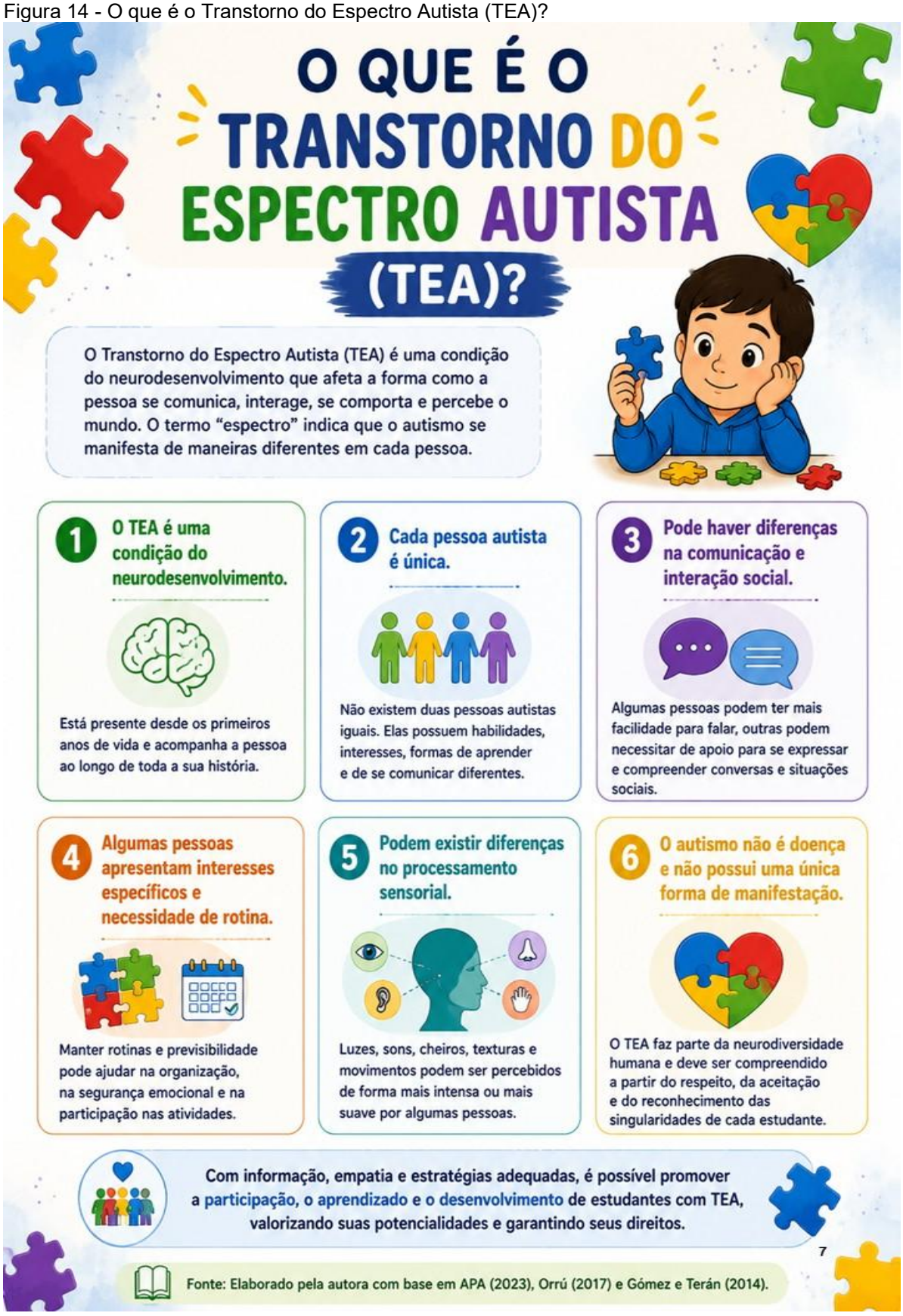
Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 13 - Sumário



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 14 - O que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 15 - Níveis de suporte



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 16 - Ensino de História e Estudantes com TEA



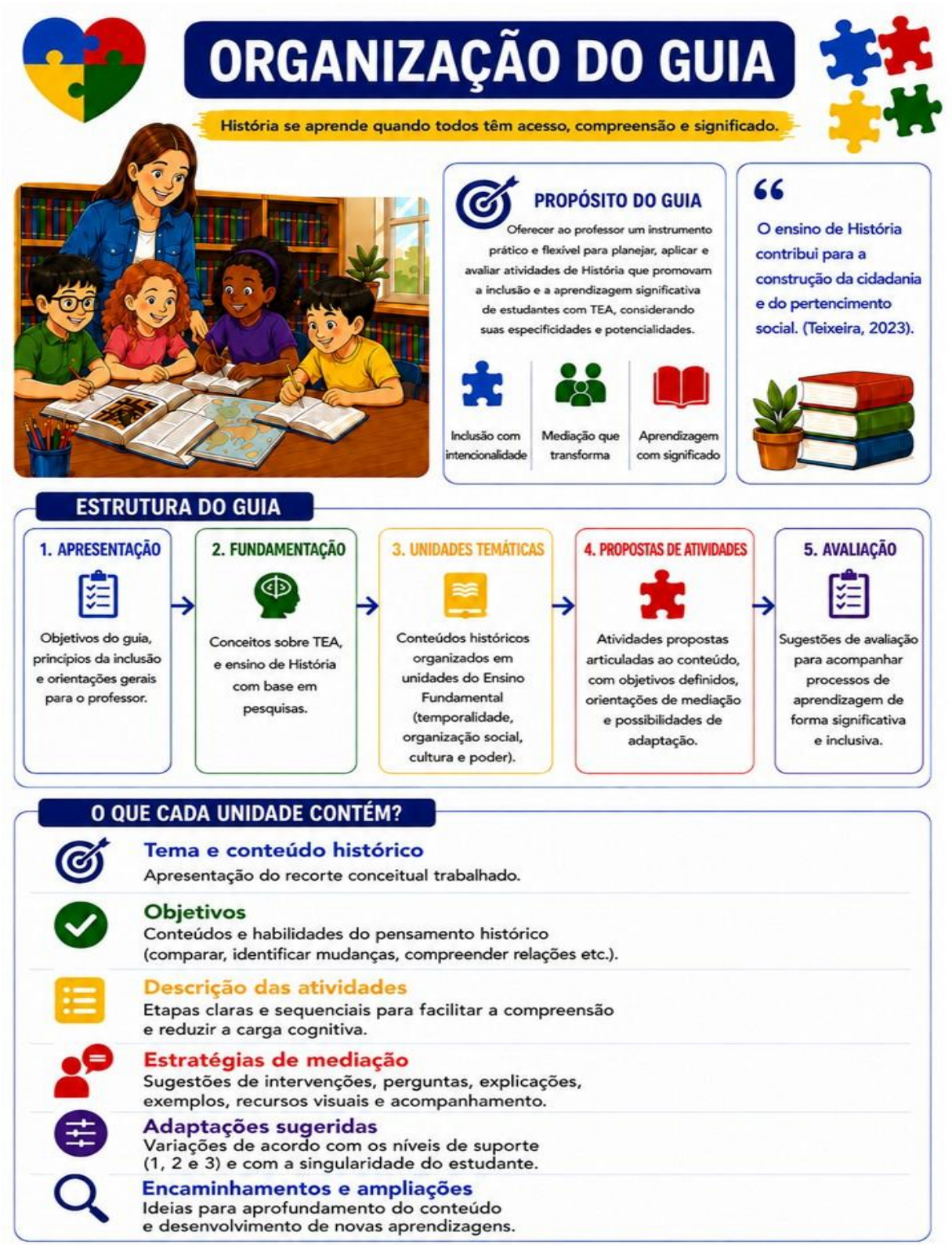
Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 17 - Princípios do Ensino de História Inclusivo



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 18 - Organização do Guia



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 19 - Orientações baseadas em Menezes e Cruz (2013)



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 20 - Roteiro para a elaboração de atividades



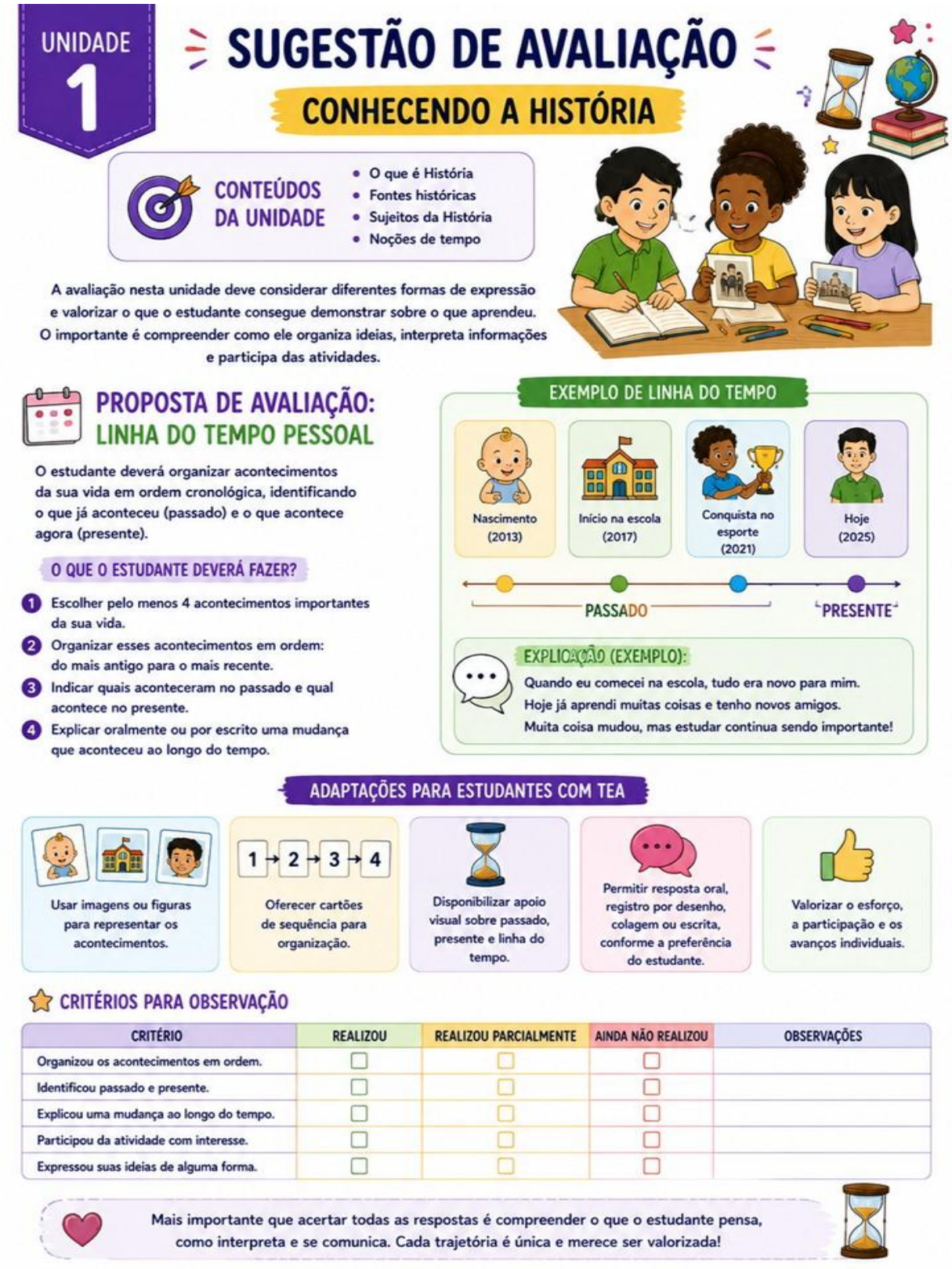
Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 21 - Proposta pedagógica da Unidade 1: Conhecendo a História



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 22 - Sugestão de avaliação da Unidade1: Conhecendo a História



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 23 - Proposta pedagógica da Unidade 2: As fontes e os registros da História



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 24 - Sugestão de Avaliação: As fontes e os registros da História



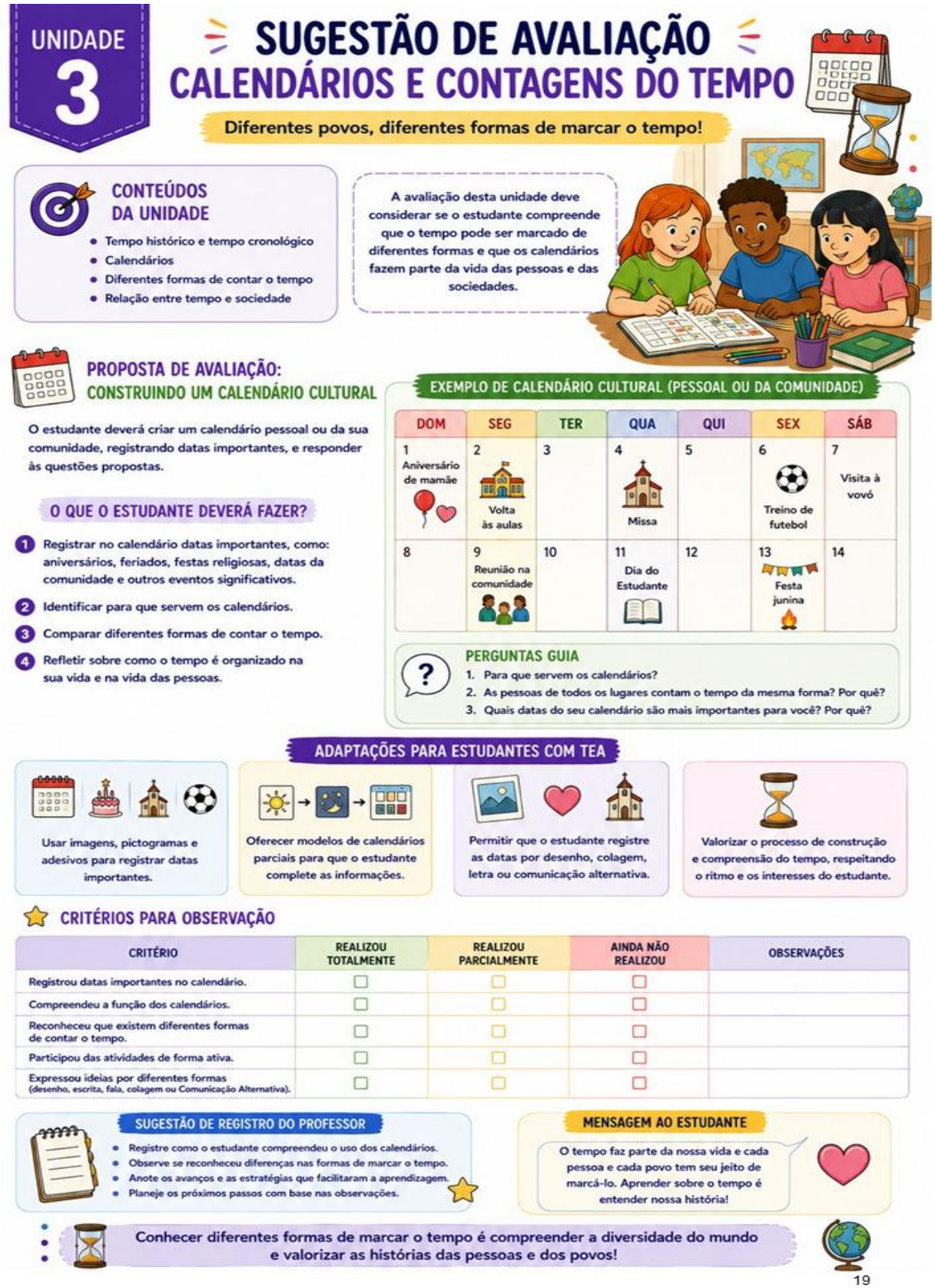
Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 25 - Proposta pedagógica da Unidade 3: Calendários e contagens do tempo



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 26 - Sugestão de avaliação: Calendários e contagens do tempo



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 27 - Proposta pedagógica da Unidade 4: Patrimônios, memória e identidade



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 28 - Sugestão de avaliação: Patrimônios, memória e identidade



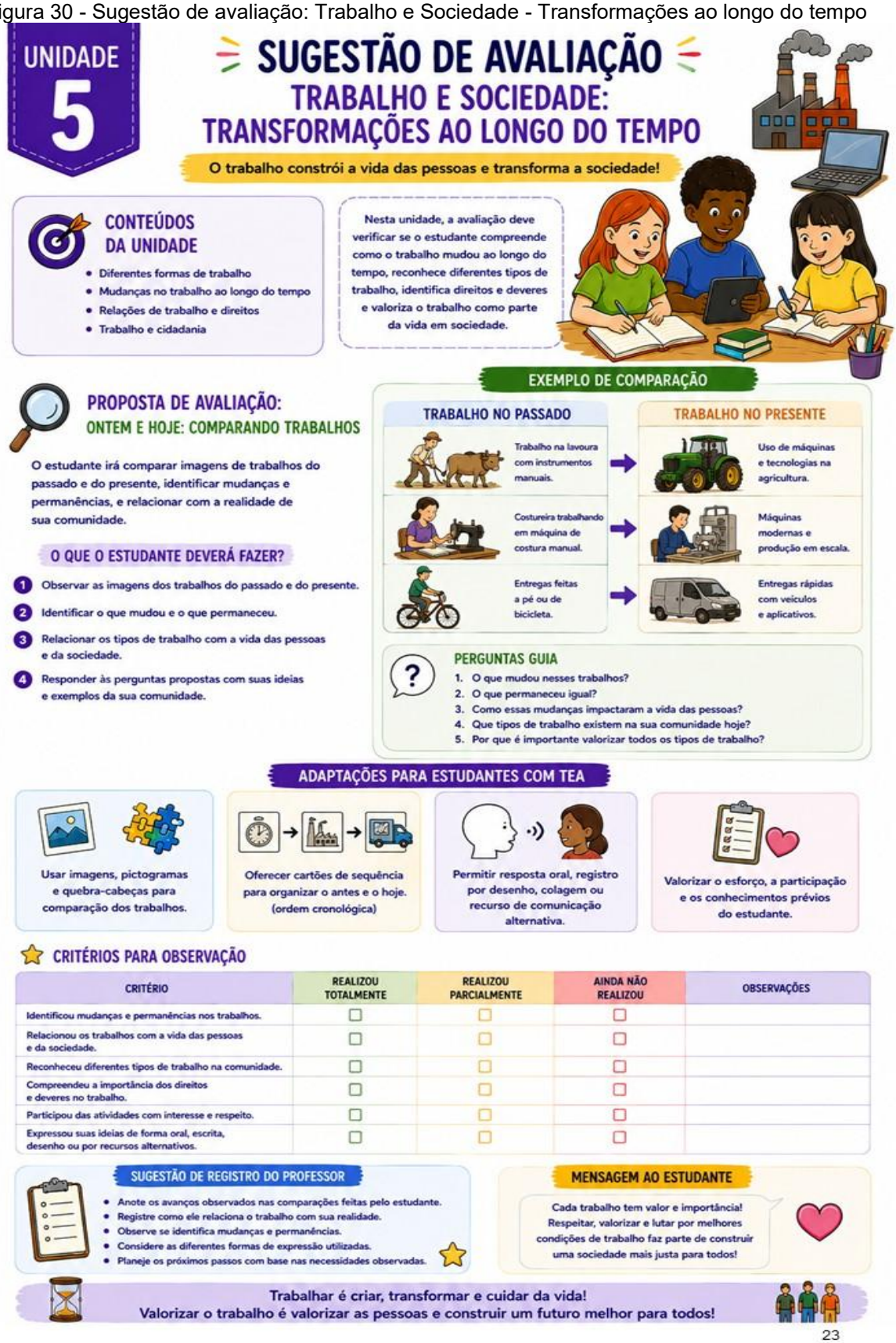
Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 29 – Proposta pedagógica da Unidade 5: Trabalho e Sociedade - Transformações ao longo do tempo



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 30 - Sugestão de avaliação: Trabalho e Sociedade - Transformações ao longo do tempo



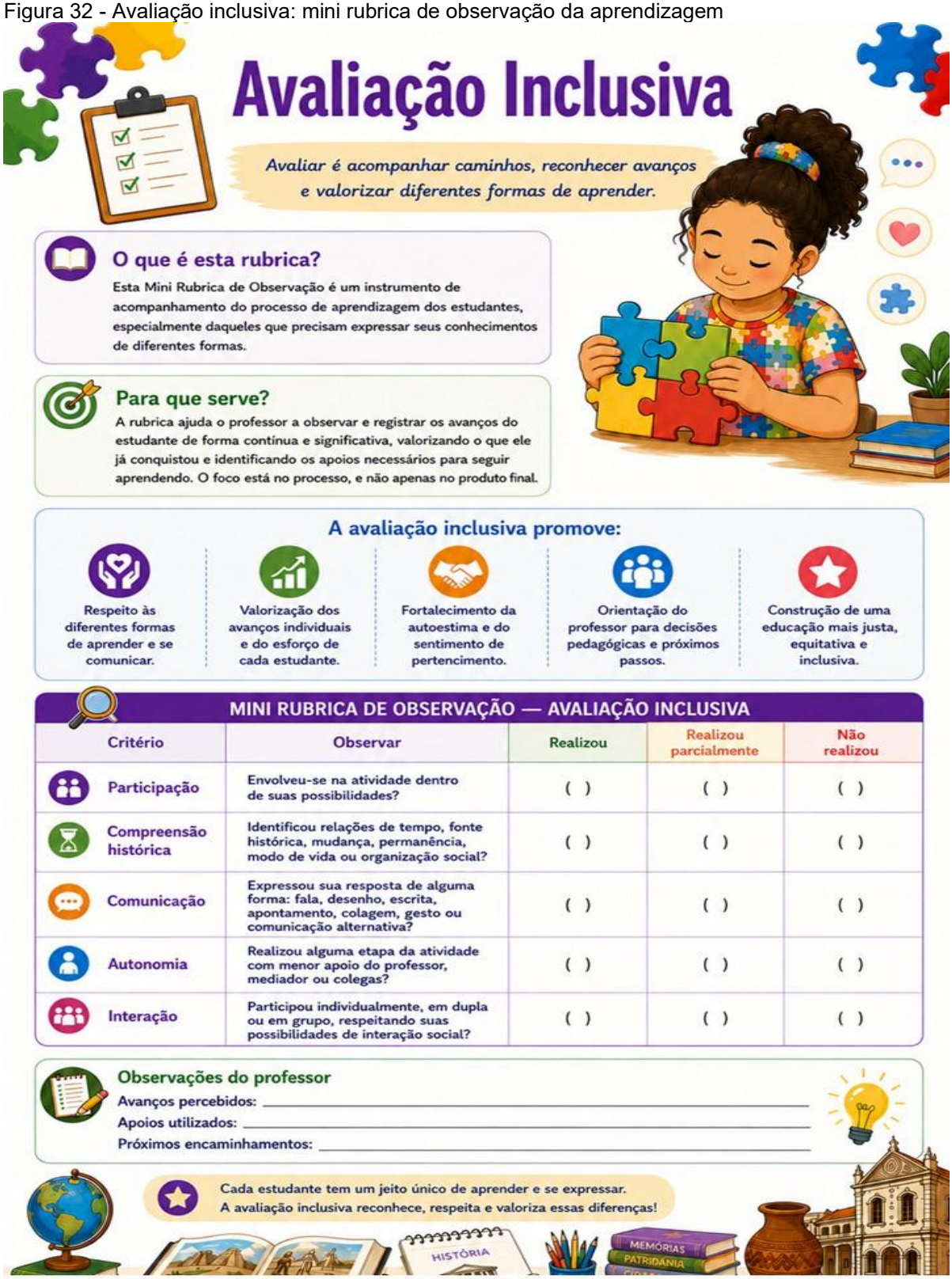
Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 31 - Avaliação inclusiva: orientações para acompanhar a aprendizagem dos estudantes



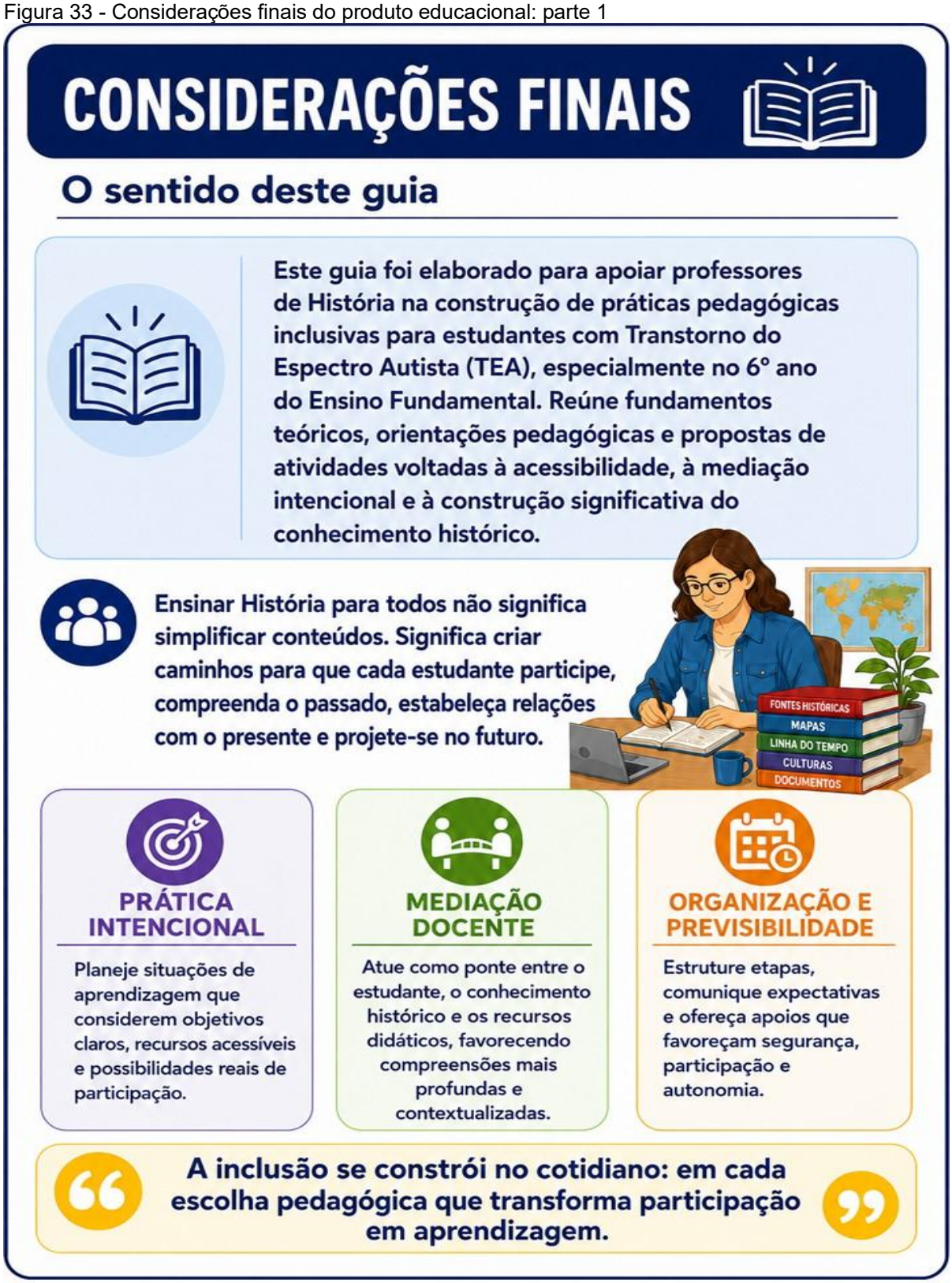
Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 32 - Avaliação inclusiva: mini rubrica de observação da aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 33 - Considerações finais do produto educacional: parte 1



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 34 - Considerações finais do produto educacional: parte 2



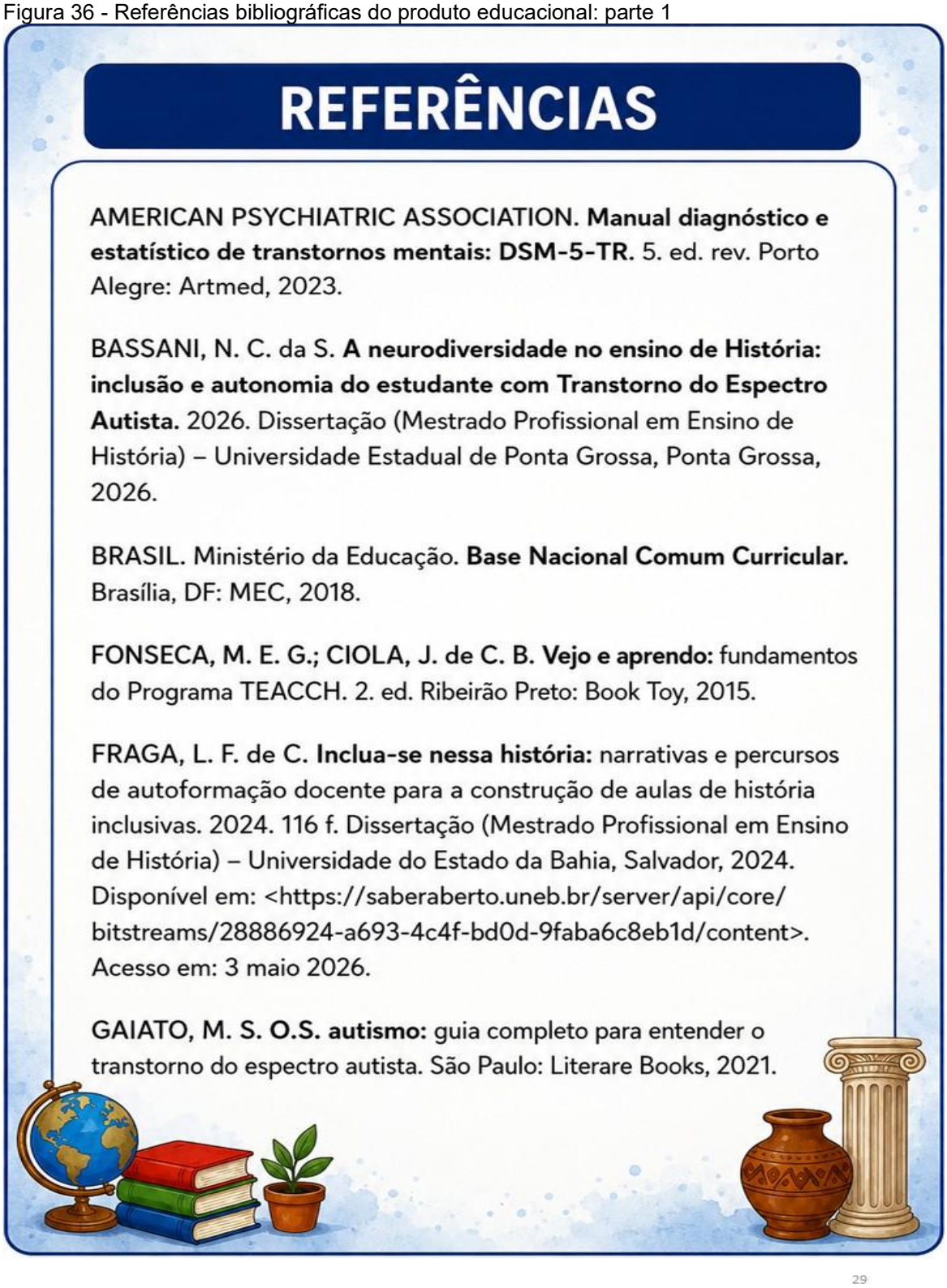
Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 35 – Saiba mais: sugestões de materiais e referências para o ensino de História e TEA



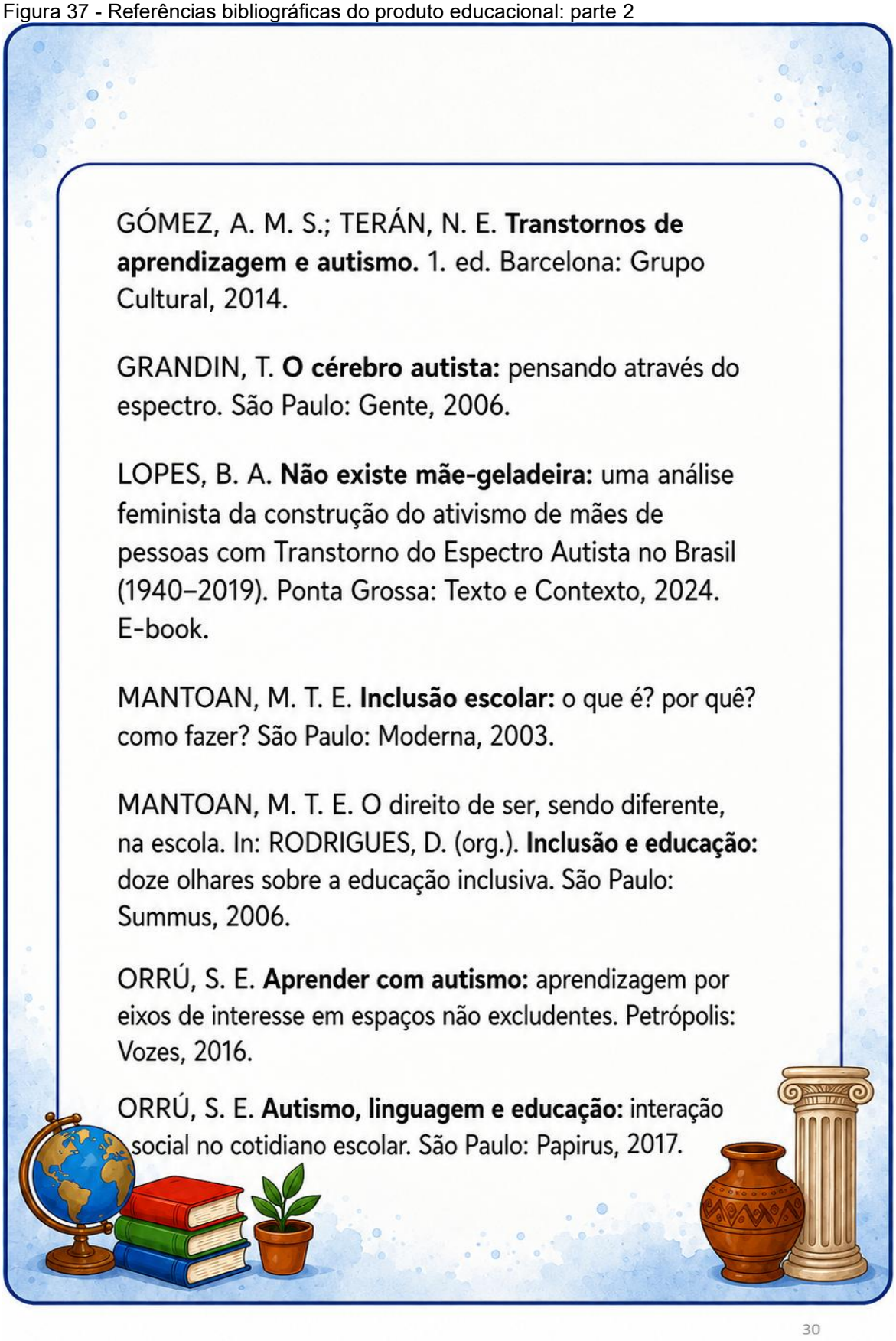
Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 36 - Referências bibliográficas do produto educacional: parte 1



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 37 - Referências bibliográficas do produto educacional: parte 2


GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo.** 1. ed. Barcelona: Grupo Cultural, 2014.

GRANDIN, T. **O cérebro autista:** pensando através do espectro. São Paulo: Gente, 2006.

LOPES, B. A. **Não existe mãe-geladeira:** uma análise feminista da construção do ativismo de mães de pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil (1940–2019). Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2024. E-book.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ORRÚ, S. E. **Aprender com autismo:** aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação:** interação social no cotidiano escolar. São Paulo: Papirus, 2017.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 38 - Referências bibliográficas do produto educacional: parte 3


PINSKY, J. **Por que gostamos de História.** São Paulo: Contexto, 2018.

PONTIS, M. **Autismo: o que fazer e o que evitar:** guia rápido para professores e professoras do Ensino Fundamental. Petrópolis: Vozes, 2022.

SANTOS, E. S. dos. **Ensino de História e inclusão: um caminho para a cidadania.** 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/233733/001135552.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 dez. 2025.

SCHÄFER, T. S. de B. **O autismo no ensino de História:** análise de experiências de professores de História da rede municipal de Porto Alegre com a inclusão de estudantes autistas. 2024. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/278554>. Acesso em: 20 jun. 2025.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Figura 39 - Referências bibliográficas do produto educacional: parte 4


SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2012.

TEIXEIRA, M. **O ensino de História numa perspectiva inclusiva.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 10., 2023, São Carlos. **Anais eletrônicos** [...]. São Carlos: Galoá, 2023. Disponível em: https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/o-ensino-de-historia-numa-perspectiva-inclusiva?lang=pt-br. Acesso em: 30 dez. 2025.

VIEIRA, H. **Ensinar História a alunos com autismo:** desafios e estratégias. **Saber & Educar,** Porto, v. 33, n. 1, 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho constituiu um percurso acadêmico, profissional e pessoal significativo, ao possibilitar a articulação entre experiências vivenciadas no campo da Educação Especial e no ensino regular e as reflexões desenvolvidas ao longo do mestrado. Inquietações surgidas no cotidiano escolar, especialmente aquelas relacionadas à escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), puderam ser transformadas em objeto de investigação e analisadas de maneira sistematizada, permitindo ampliar a compreensão sobre os desafios que atravessam a construção de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de História.

Esse percurso favoreceu uma revisão da própria trajetória docente e das situações vivenciadas em diferentes contextos escolares. Experiências que anteriormente eram compreendidas predominantemente a partir da prática passaram a ser analisadas de forma crítica, considerando as relações entre formação docente, organização escolar, políticas públicas, condições de trabalho e possibilidades de participação dos estudantes. Mais do que buscar respostas definitivas, o processo investigativo possibilitou compreender a complexidade que envolve a escolarização de estudantes com TEA e reconhecer que as barreiras existentes não podem ser explicadas a partir de um único fator.

O objetivo geral consistiu em analisar as contribuições da educação inclusiva para o ensino de História, visando à elaboração de um guia de atividades destinado a professores do 6º ano do Ensino Fundamental que atuam com estudantes com TEA. Considera-se que essa finalidade foi alcançada por meio da articulação entre discussão teórica, análise das percepções docentes e construção de um produto educacional fundamentado nas demandas identificadas durante a investigação.

Os resultados indicaram que o ensino de História possui possibilidades importantes para ampliar a participação e a aprendizagem quando organizado por meio de práticas planejadas, acessíveis, flexíveis e diversificadas. Garantir o acesso ao conhecimento histórico não significa reduzir sua complexidade ou oferecer atividades desvinculadas dos objetivos curriculares. O desafio consiste em criar formas diferenciadas de aproximação com os conteúdos, respeitando as características dos estudantes e preservando aquilo que é essencial à aprendizagem histórica.

O primeiro objetivo específico concentrou-se na compreensão dos fundamentos relacionados ao TEA, à educação inclusiva e às práticas pedagógicas voltadas à participação de todos. A discussão realizada demonstrou a necessidade de superar concepções homogêneas sobre o espectro, uma vez que estudantes com o mesmo diagnóstico podem apresentar diferentes formas de comunicação, interação, organização, sensibilidade, expressão e aprendizagem.

Reconhecer essa diversidade modifica a própria maneira de pensar a ação pedagógica. Em vez de iniciar o planejamento a partir do diagnóstico, torna-se necessário observar quais barreiras dificultam a participação do estudante, quais recursos podem favorecer sua compreensão e quais formas de mediação são mais adequadas às situações concretas encontradas em sala de aula. O estudante deixa de ser compreendido a partir das limitações atribuídas à sua condição e passa a ser reconhecido como sujeito de direitos, conhecimentos, experiências e possibilidades.

Essa mudança de perspectiva é especialmente relevante porque determinadas dificuldades escolares são frequentemente associadas exclusivamente ao estudante, quando podem estar relacionadas à maneira como conteúdos, tempos, espaços, avaliações e atividades são organizados. Uma proposta pouco acessível pode produzir dificuldades que não decorreriam necessariamente do conteúdo trabalhado, mas do modo como ele é apresentado. Pensar a educação inclusiva implica, portanto, deslocar parte do olhar dirigido ao estudante para as barreiras existentes no próprio ambiente educacional.

O segundo objetivo específico buscou identificar desafios e possibilidades presentes no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA nas aulas de História. Entre os principais obstáculos apontados estão a formação insuficiente dos professores, a escassez de materiais pedagógicos acessíveis, a ausência de tempo destinado ao planejamento coletivo, as dificuldades de articulação entre os diferentes profissionais da escola e a falta de clareza quanto às atribuições de cada integrante da rede de apoio.

Esses aspectos mostram que a efetivação do direito à aprendizagem não pode ser atribuída exclusivamente à iniciativa individual do professor. A atuação docente é fundamental, porém ocorre dentro de condições institucionais específicas. Quando faltam formação, recursos, profissionais, tempo e espaços de planejamento, amplia-se a dificuldade de organizar estratégias adequadas às diferentes necessidades presentes na turma.

A responsabilidade do poder público ocupa lugar central nesse debate. Garantir matrícula na escola comum representa apenas uma das etapas do processo. É necessário assegurar condições para que permanência, participação e aprendizagem aconteçam de maneira efetiva. Isso envolve investimento em formação continuada, ampliação das equipes escolares, oferta de materiais acessíveis, acompanhamento pedagógico, organização adequada do trabalho e políticas capazes de responder às situações concretas encontradas nas instituições de ensino.

Sem essas condições, corre-se o risco de transformar a inclusão em responsabilidade individual do professor, que passa a pesquisar, elaborar, adaptar, imprimir e organizar atividades recorrendo ao próprio tempo e, muitas vezes, aos próprios recursos. Embora existam profissionais profundamente comprometidos com seus estudantes, uma política educacional não pode depender do esforço excepcional de indivíduos para funcionar. A garantia de direitos exige estruturas permanentes que ofereçam sustentação ao trabalho realizado nas escolas.

A relação entre os diferentes profissionais constitui outro elemento decisivo. A atuação do professor da sala comum, do Atendimento Educacional Especializado, da Sala de Recursos Multifuncionais e da equipe pedagógica precisa ocorrer de maneira articulada. Quando as atribuições são pouco compreendidas ou quando cada profissional trabalha de forma isolada, aumenta a possibilidade de fragmentação das práticas e de sobrecarga. O professor de História não precisa assumir sozinho todas as decisões relacionadas ao processo de escolarização de um estudante que necessita de apoios específicos. O diálogo com profissionais especializados pode contribuir para compreender formas de comunicação, estratégias já utilizadas, barreiras identificadas e recursos capazes de ampliar a participação. Da mesma maneira, o conhecimento curricular do professor da disciplina é indispensável para que as adaptações preservem os objetivos relacionados à aprendizagem histórica.

A colaboração entre esses profissionais não significa transferir tarefas ou estabelecer uma divisão rígida de responsabilidades. Trata-se de construir formas de planejamento nas quais diferentes conhecimentos possam contribuir para o mesmo propósito: garantir que o estudante tenha acesso ao currículo e participe das experiências pedagógicas desenvolvidas com a turma.

A família integra essa rede de apoio e possui conhecimentos relevantes sobre a trajetória, os interesses, as formas de comunicação, as sensibilidades, as necessidades e as potencialidades do estudante. O diálogo entre família e escola

pode fornecer informações que auxiliem na organização das estratégias pedagógicas e na compreensão de situações que nem sempre são percebidas durante o período de permanência do estudante na instituição. Essa participação, contudo, precisa ser construída de maneira ética e colaborativa. Não cabe aos familiares elaborar adaptações, substituir profissionais ou compensar insuficiências das políticas educacionais. Sua contribuição está relacionada ao compartilhamento de informações, ao acompanhamento da trajetória escolar e à participação nas decisões que envolvem o estudante. À escola compete organizar o processo de ensino, enquanto o poder público deve oferecer as condições necessárias para sua realização.

No ensino de História, essa aproximação pode abrir possibilidades interessantes para o trabalho pedagógico. Fotografias, relatos, objetos, memórias, experiências familiares e referências do cotidiano podem estabelecer relações entre o conteúdo estudado e a realidade dos estudantes. Tais recursos, entretanto, precisam ser utilizados com intencionalidade pedagógica e respeito à privacidade, evitando exposições desnecessárias ou qualquer obrigação de compartilhar experiências pessoais.

O terceiro objetivo específico voltou-se à análise das estratégias pedagógicas e adaptações indicadas pela literatura e pelos professores participantes. As respostas apontaram caminhos diversificados, entre eles o emprego de recursos visuais, organização das tarefas em etapas, utilização de imagens, linhas do tempo, mapas mentais, quadros comparativos, atividades de recorte e colagem, registros por meio de desenhos, oralidade e diferentes formas de avaliação. Essas possibilidades mostram que adaptar não corresponde a simplificar indiscriminadamente o conhecimento ou reduzir as expectativas de aprendizagem. Uma atividade acessível precisa preservar sua intencionalidade pedagógica, oferecendo outros caminhos para compreensão, participação e expressão. O estudante pode demonstrar o que aprendeu por diferentes meios sem que isso signifique afastá-lo dos conteúdos desenvolvidos com a turma.

A organização visual das informações, por exemplo, pode auxiliar estudantes que encontram dificuldades diante de textos extensos ou instruções pouco objetivas, sem eliminar conceitos históricos importantes. A divisão de uma atividade em etapas pode favorecer a compreensão da sequência de realização. O uso de linhas do tempo pode tornar mais perceptíveis relações de anterioridade, posterioridade e

simultaneidade. Mapas, imagens, esquemas e quadros comparativos podem contribuir para a construção de relações entre acontecimentos, sujeitos, espaços e processos históricos. Esses recursos não beneficiam exclusivamente estudantes com TEA. Estratégias que tornam a explicação mais organizada, apresentam informações de maneiras variadas e possibilitam diferentes formas de registro podem favorecer a aprendizagem de toda a turma. A busca por acessibilidade pedagógica amplia as possibilidades de ensinar e questiona práticas baseadas na expectativa de que todos aprendam no mesmo ritmo e da mesma maneira.

Apesar das possibilidades identificadas, a elaboração de materiais adaptados ainda representa uma dificuldade para muitos professores. A elevada demanda de trabalho, o número de turmas, a escassez de recursos prontos, a ausência de planejamento coletivo e a insuficiência de formação específica reduzem o tempo disponível para criação e acompanhamento das propostas.

Esse problema se torna ainda mais evidente no Ensino Fundamental II, em que o professor de História permanece poucas aulas semanais com cada turma. Nesse período limitado, precisa desenvolver conceitos, trabalhar fontes históricas, orientar atividades, promover discussões, acompanhar a aprendizagem, realizar avaliações e atender diferentes necessidades presentes na sala. Turmas numerosas ampliam essa dificuldade, pois reduzem as possibilidades de observação e intervenção individualizada.

Por isso, discutir práticas inclusivas exige discutir simultaneamente as condições de trabalho docente. Não é coerente defender acompanhamento individualizado sem considerar quantidade de estudantes por turma, carga horária, tempo de planejamento, disponibilidade de profissionais de apoio e estrutura das instituições escolares. A qualidade da inclusão está diretamente relacionada às condições concretas oferecidas para sua realização.

A formação continuada aparece como outro elemento indispensável, mas precisa ultrapassar abordagens genéricas. Professores de História necessitam de oportunidades para discutir como trabalhar conteúdos e procedimentos específicos de seu componente curricular diante das diferentes formas de aprendizagem encontradas na escola.

Questões como temporalidade, mudanças e permanências, análise de fontes, memória, construção de narrativas, relações sociais, localização espacial e leitura de imagens apresentam desafios próprios. Uma formação conectada à prática pode

auxiliar o professor a refletir sobre como organizar esses conhecimentos sem excluir estudantes que necessitam de outras formas de mediação.

O mesmo cuidado deve alcançar os processos avaliativos. Avaliar exige considerar se o instrumento utilizado permite ao estudante demonstrar os conhecimentos construídos. Provas com comandos muito extensos, excesso de informações, organização visual confusa ou uma única possibilidade de resposta podem gerar barreiras que interferem no desempenho e dificultam a identificação daquilo que efetivamente foi aprendido.

Oferecer condições diferenciadas de acesso à avaliação não significa reduzir os conhecimentos avaliados. A finalidade deve permanecer vinculada aos objetivos de aprendizagem, enquanto o formato pode ser ajustado para evitar que dificuldades secundárias impeçam o estudante de demonstrar sua compreensão.

Esse problema se amplia diante das avaliações externas e institucionais, frequentemente organizadas por modelos padronizados. Quando as políticas educacionais estabelecem metas, índices e resultados esperados, precisam igualmente garantir recursos de acessibilidade, orientações adequadas e condições para participação dos estudantes com deficiência. Cobrar desempenho sem assegurar meios compatíveis com a diversidade existente nas escolas produz uma contradição que precisa ser enfrentada.

Outro aspecto observado refere-se às diferentes posturas docentes diante do processo inclusivo. Algumas resistências podem estar relacionadas à insegurança, à ausência de formação, à falta de apoio e às condições precárias de trabalho. Tais fatores precisam ser considerados para evitar interpretações simplificadoras que responsabilizem exclusivamente o professor.

Ao mesmo tempo, dificuldades institucionais não podem legitimar a recusa em ensinar, adaptar estratégias ou buscar alternativas. O direito do estudante à aprendizagem permanece independentemente das limitações encontradas. O desafio está em articular responsabilidade profissional e responsabilidade institucional, reconhecendo que nenhuma delas elimina a outra.

A construção de uma escola inclusiva exige disponibilidade para rever concepções, experimentar estratégias, reconhecer limites e estabelecer diálogo com outros profissionais. Não se espera que o professor possua respostas prontas para todas as situações, mas que encontre apoio para construir respostas possíveis diante das necessidades que surgem no cotidiano.

A investigação concentrou-se nos estudantes com TEA, porém os desafios identificados ultrapassam esse público. As escolas atendem estudantes com deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, dificuldades específicas de aprendizagem, TDAH, dislexia e diversas outras condições que demandam diferentes formas de mediação e acesso ao currículo.

Essa constatação amplia as possibilidades de continuidade do trabalho. A produção de materiais acessíveis pode avançar em direção a propostas que considerem diferentes necessidades educacionais, evitando modelos baseados exclusivamente em diagnósticos e priorizando a identificação das barreiras presentes nas atividades e nos ambientes de aprendizagem.

O quarto objetivo específico consistiu na elaboração de um guia de atividades pedagógicas inclusivas destinado aos professores do Ensino Fundamental II, com atenção especial ao 6º ano. O produto educacional procurou reunir possibilidades de trabalho com conteúdos históricos por meio de estratégias visuais, organização das atividades em etapas e diversificação das formas de participação e registro.

O guia não foi concebido como manual rígido ou sequência que deva ser reproduzida integralmente. Sua finalidade é oferecer referências que possam ser modificadas de acordo com as características de cada turma, escola e estudante. A diversidade encontrada no TEA impede a existência de uma atividade universalmente adequada. Aquilo que funciona para determinado estudante pode precisar de alterações para outro, mesmo quando ambos apresentam o mesmo diagnóstico.

Por essa razão, o material deve ser entendido como apoio ao planejamento docente e não como substituição da análise realizada pelo professor. A escolha das estratégias depende dos objetivos curriculares, dos conhecimentos prévios, das barreiras identificadas e das condições concretas disponíveis em cada contexto.

A elaboração do produto reforçou uma compreensão construída ao longo da investigação: acessibilidade pedagógica não se resume à produção de uma atividade separada para determinado estudante. Ela envolve repensar a própria organização do ensino, buscando formas mais claras, diversificadas e participativas de apresentar o conhecimento.

Ao avaliar o percurso desenvolvido, é necessário reconhecer os limites desta investigação. O trabalho concentrou-se nas percepções docentes e na elaboração do produto educacional, sem realizar uma aplicação sistemática e longitudinal do guia em diferentes escolas. Por essa razão, não é possível afirmar quais seriam seus

efeitos ao longo de períodos prolongados nem comparar sua utilização em contextos distintos.

Uma possibilidade de continuidade consiste em desenvolver estudos que acompanhem a aplicação das atividades em turmas do 6º ano, observando como professores utilizam o material, quais modificações realizam e de que maneira os estudantes respondem às diferentes propostas. Essa aplicação permitiria identificar potencialidades, limitações e aspectos que necessitam de reformulação.

Outra frente de investigação envolve o trabalho colaborativo entre professores da sala comum e profissionais do AEE e da SRM. A importância dessa articulação apareceu de maneira recorrente ao longo do estudo, assim como as dificuldades para sua consolidação. Pesquisas futuras podem aprofundar a análise dos fatores que dificultam o planejamento conjunto e das experiências que conseguem estabelecer formas efetivas de cooperação.

A formação continuada específica para professores de História constitui igualmente um campo promissor. Cursos, oficinas, grupos de estudo, bancos de materiais, sequências didáticas e outros recursos podem contribuir para aproximar os debates sobre educação inclusiva das situações encontradas no cotidiano das aulas. Quanto mais próxima estiver dos problemas concretos enfrentados pelos professores, maior será a possibilidade de a formação produzir mudanças efetivas nas práticas.

Do ponto de vista profissional, este percurso reafirmou o valor da experiência docente como fonte de produção de conhecimento. Situações vividas diariamente na escola podem parecer acontecimentos particulares ou dificuldades isoladas, mas, quando analisadas criticamente, revelam questões estruturais presentes no sistema educacional.

Registrar, investigar e confrontar essas experiências com conhecimentos produzidos no campo acadêmico permite ultrapassar respostas baseadas apenas na tentativa e no erro. A prática não perde sua importância ao ser teorizada; ao contrário, adquire novas possibilidades de compreensão.

Esse movimento foi particularmente relevante por partir de situações acompanhadas de perto no cotidiano escolar. As dificuldades observadas, as estratégias que funcionaram, aquelas que precisaram ser revistas e os aprendizados construídos junto aos estudantes contribuíram para definir as perguntas que orientaram o trabalho.

Ao final desse percurso, torna-se evidente que uma escola inclusiva não pode ser definida apenas pela presença de estudantes com deficiência em suas salas. A matrícula constitui condição necessária, mas não suficiente. O direito à educação se concretiza quando existem oportunidades reais de participação, aprendizagem, interação e desenvolvimento.

A presença de estudantes que aprendem, comunicam-se ou participam de maneiras diferentes coloca em questão modelos escolares construídos a partir da expectativa de homogeneidade. Em vez de considerar essa diversidade como obstáculo ao andamento da aula, é possível compreendê-la como oportunidade para revisar estratégias e ampliar as formas de ensinar.

Uma explicação organizada com maior clareza, uma atividade visualmente acessível, uma rotina mais previsível ou uma avaliação que permita diferentes formas de expressão podem beneficiar estudantes que sequer apresentam diagnóstico ou deficiência. Ao buscar respostas para determinadas necessidades, a escola pode aprimorar suas práticas de maneira mais ampla.

O ensino de História ocupa lugar relevante nesse processo porque trabalha com experiências humanas, identidades, memórias, conflitos, permanências, mudanças e diferentes formas de interpretar o mundo. Participar da aprendizagem histórica significa ter a possibilidade de compreender relações entre passado e presente, reconhecer-se como sujeito inserido no tempo e construir interpretações sobre a sociedade da qual se faz parte.

Ensinar História a estudantes com TEA, portanto, vai além da adequação de atividades. Significa garantir condições para que possam acessar conhecimentos históricos, formular interpretações, estabelecer relações, expressar compreensões e participar das experiências desenvolvidas com seus colegas.

A educação inclusiva precisa integrar o próprio planejamento escolar e não aparecer como intervenção posterior realizada somente quando determinada atividade se mostra inacessível. Quanto mais a diversidade for considerada desde a elaboração das propostas, menor será a necessidade de produzir soluções emergenciais e individualizadas. Isso não significa que todas as necessidades possam ser antecipadas. A realidade escolar é dinâmica e cada estudante apresenta características próprias. Entretanto, práticas abertas à diversificação, acompanhadas de observação e diálogo, ampliam as possibilidades de responder às situações que surgem ao longo do processo educativo.

Os resultados desta investigação apontam, portanto, para uma responsabilidade compartilhada, porém não indistinta. Professores, famílias, profissionais especializados, equipes pedagógicas, gestores e poder público ocupam lugares diferentes e possuem atribuições específicas. A colaboração entre esses sujeitos é indispensável, mas não pode servir para diluir responsabilidades institucionais ou transferir para indivíduos obrigações que dependem de políticas educacionais.

A escola necessita de profissionais, formação, materiais, tempo, planejamento e condições de trabalho compatíveis com aquilo que dela se espera. Sem enfrentar essas questões, permanece o risco de transformar a educação inclusiva em um princípio amplamente defendido nos documentos e insuficientemente sustentado na realidade cotidiana.

Mesmo diante dessas limitações, o percurso realizado mostra que existem possibilidades concretas de transformação. Elas aparecem no planejamento compartilhado, na escuta dos estudantes, na reorganização das atividades, na busca por materiais acessíveis, na aproximação entre profissionais e na compreensão de que diferentes formas de aprender exigem diferentes formas de ensinar.

As mudanças necessárias não dependem apenas de grandes reformas. Muitas começam em decisões pedagógicas cotidianas, embora precisem ser respaldadas por estruturas institucionais capazes de garantir sua continuidade. Uma escola verdadeiramente inclusiva não pode resultar de esforços isolados nem depender exclusivamente da iniciativa de determinados profissionais.

Ao concluir este trabalho, permanece a compreensão de que ainda existem questões a investigar, práticas a aperfeiçoar e políticas a fortalecer. Os desafios encontrados não anulam os avanços construídos; ao contrário, indicam caminhos que ainda precisam ser percorridos. A construção de uma educação inclusiva exige conhecimento, planejamento, diálogo, colaboração e condições materiais que permitam transformar princípios em práticas.

No ensino de História, esse compromisso significa assegurar que todos os estudantes tenham acesso não apenas à sala de aula, mas também ao conhecimento histórico, com possibilidades reais de participação e aprendizagem.

A inclusão adquire sentido quando a escola reconhece a diversidade como parte de sua realidade e se organiza para garantir a cada estudante o direito de aprender, participar e produzir conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. R.; GAMA, G. B. A. C. V. R. N.; MEDRADO, L. C. Políticas públicas e autismo no Brasil: desafios à implementação de estratégias inclusivas. **Revista Filosofia Capital**, Brasília, v. 20, n. 26, p. 1–15, 2024. DOI: 10.51497/rfc.v20n26-014. Disponível em: https://doi.org/10.51497/rfc.v20n26-014. Acesso em: 30 dez. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ANDRADE, A. R. da S.; SILVA, J. M. da; SANTANA, T. V. da S.; MELO, A. M. de. A importância do papel da família no processo de inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 11, p. 3823–3838, nov. 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i11.22071.

ANJOS, Y. L. L. dos; RABELO, D. Educação histórica e inclusão de estudantes com TEA: contribuições da programação de ensino. **Revista Eletrônica Trilhas da História**, v. 14, n. 30, p. 222–243, edição especial, 2025. DOI: 10.55028/th.v14i30.23045. Disponível em: https://doi.org/10.55028/th.v14i30.23045. Acesso em: 27 out. 2026.

APORTA, A.; LACERDA, C. B. F. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 45–58, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSANI, N. C. da S. **Guia de atividades pedagógicas inclusivas para o ensino de História: 6º ano do Ensino Fundamental**. Produto educacional. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2026. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1sOo3cTHORu5KCZz0htDAkS-vS_9_lVii/view?usp=sharing. Acesso em: 28 ago. 2026.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1007–1023, 2015.

BIANCHI, V. A.; ABRÃO, J. L. F. A construção histórica do autismo: the historical construction of autism. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 5260–5277, mar./abr. 2023. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/download/58018/42311/140421. Acesso em: 20 jun. 2025.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRAGA, A. de C. A. Ensino de História para estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista: derrubando barreiras de acesso ao conhecimento. **Revista Eletrônica da UEMS**, v. 6, n. 12, 2022. Disponível em: https://revista.uems.br/index.php/revistauems/article/view/7699. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2026. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775?COMPANY_ID=10132. Acesso em: 14 jun. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Art. 208, III. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 out. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Adaptações curriculares de grande porte**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BUENO, O. M. **Política de Educação Inclusiva para a EJA no Paraná: interseccionalidade (idade, classe social e deficiência), efeitos e tensões na escolarização de pessoas com deficiência intelectual**. 2026. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

CARVALHO, Andressa; CARVALHO, Andreia; MENESES, M.; GOMES, F. C. da S. Desafios para a Adaptação de Atividades Envolvendo Alunos(as) com Necessidades Educacionais Especiais (Nee) no Ensino Fundamental I no município de Barras-Piauí. In: Congresso Amazônico de Pedagogia, 1., 2025, Porto Velho. **Anais do I Congresso Amazônico de Pedagogia**. Campina Grande: Realize Editora, 2025. p. 1-7. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conape/2025/TRABALHO__EV221_MD1_ID590_TB88_26022025184347.pdf>. Acesso em: 27 out. 2026.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Data and statistics on autism spectrum disorder**. Atlanta: CDC, 2025. Disponível em: https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html. Acesso em: 30 dez. 2025.

CRUZ, T. S. U. R. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

DEL VALE, B. E. **Análise da judicialização do direito à educação dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Estado de Mato Grosso do Sul**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/10136. Acesso em: 19 abr. 2025.

EVÊNCIO, K. M. de M.; FERNANDES, G. P. História do autismo: compreensões iniciais. **Revista de Psicologia**, [s. l.], v. 13, n. 47, p. 133–138, 2019. DOI: 10.14295/idonline.v13i47.1968. Disponível em: https://doi.org/10.14295/idonline.v13i47.1968. Acesso em: 30 dez. 2025.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 103–116, 2014.

FRAGA, L. F. de C. **Inclua-se nessa história: narrativas e percursos de autoformação docente para a construção de aulas de História inclusivas**. 2024. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2024. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/28886924-a693-4c4f-bd0d-9faba6c8eb1d/content. Acesso em: 3 maio 2026.

FUNARI, P. P. A. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2001.

FUNARI, P. P. A.; NOELLI, F. S. **Pré-História do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. 1. ed. Barcelona: Grupo Cultural, 2014. 575 p. ISBN 978-84-8369-318-6.

GONÇALVES, Camila de Vila Nova; GONÇALVES, Claudiana de Vila Nova; CUNHA, F. C. D. F. ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS E ROTINA PARA TEA. **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP**, Aquidauana, v. 4, n. 16, p. 694-712, dez. 2024. DOI: 10.55028/gepfip.v4i16.22469. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/22469>. Acesso em: 27 out. 2026.

GRANDIN, T. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. São Paulo: Gente, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista: resultados preliminares da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 23 maio 2025. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil. Acesso em: 30 dez. 2025.

JANUÁRIO, F. S. **Trabalho colaborativo entre professoras da sala de recursos multifuncional: proposições didático-pedagógicas para alunos com deficiência intelectual dos anos finais do ensino fundamental**. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/740947/2/Fabiane%20Schwade%20Januario%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 4 jul. 2026.

LEMOS, E. L. M. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, p. 351–361, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/fractal/a/qc5nWBRr7JCCmHTNb3XQShv/abstract/?lang=pt. Acesso em: 31 jul. 2024.

LOPES, B. A. Autismo, narrativas maternas e ativismo dos anos 1970 a 2008. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 511–526, jul./set. 2020. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0169. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0169. Acesso em: 19 abr. 2025.

LOPES, B. A. **Não existe mãe-geladeira: uma análise feminista da construção do ativismo de mães de autistas no Brasil (1940–2019)**. 2019. 289 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

LOPES, B. A. **Não existe mãe-geladeira: uma análise feminista da construção do ativismo de mães de pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil (1940–2019)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2024. 276 p. E-book (PDF interativo). ISBN 978-85-94441-74-4.

MANTOAN, M. T. E. A educação inclusiva como um movimento social. **Educação e Pesquisa**, v. 46, e217519, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2003.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 183–209.

MARFINATI, A. C.; ABRÃO, J. L. F. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 244–262, ago. 2014. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v19i2p244-262. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v19i2p244-262. Acesso em: 30 dez. 2025.

MAS, N. A. **Transtorno do Espectro Autista: história da construção de um diagnóstico**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-26102018-191739/publico/mas_me.pdf. Acesso em: 30 dez. 2025.

MENEZES, R. F. de; LIMA, P. R. F.; RODRIGUES, B. S. F. Ensino de História: uma proposta de aula na perspectiva da inclusão. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 8, n. 8, p. 1–13, 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5606/560662199002/html/. Acesso em: 30 dez. 2025.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Cláudia Coelho de. Gabriel. In: LOPES, Bruna Alves. **Não existe mãe-geladeira: uma análise feminista da construção do ativismo de mães de autistas no Brasil (1940–2019)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2024. p. 6–10.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/. Acesso em: 7 jan. 2026.

OLIVEIRA, L. M. de. Responsabilidade civil do Estado pela negligência quanto à inclusão de pessoas com deficiência nas escolas. **Revista Foco**, [S. l.], v. 17, n. 6, e5216, p. 1–30, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n6-072.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: 11ª Revisão (CID-11)**. Genebra: OMS, 2022. Disponível em: https://icd.who.int/pt. Acesso em: 7 jun. 2025.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Vozes, 2016.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**. Campinas: Papirus, 2017.

PARANÁ (Estado). **Lei nº 17.555, de 18 de março de 2013. Institui, no âmbito do Estado do Paraná, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 18 mar. 2013. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-17555-2013-parana-institui-no-ambito-do-estado-do-parana-as-diretrizes-para-a-politica-estadual-de-protecao-dos-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista-tea. Acesso em: 30 dez. 2025.

PARANÁ (Estado). **Lei nº 18.419, de 7 de janeiro de 2015. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná**. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 7 jan. 2015. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=279996. Acesso em: 30 dez. 2025.

PARANÁ (Estado). **Lei nº 21.964, de 30 de abril de 2024. Institui o Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2024. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-21964-2024-parana-codigo-estadual-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista. Acesso em: 3 maio 2026.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei Ordinária nº 710/2023. **Institui o Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2023. Disponível em: https://www.assembleia.pr.leg.br. Acesso em: 26 abr. 2025.

PEREIRA, A. M.; SOUSA, E. R. A importância da rotina e da previsibilidade para a aprendizagem de crianças e adolescentes com TEA. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2023, Campina Grande. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. p. 1–6. Disponível em: https://ns1.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/100060. Acesso em: 27 out. 2026.

PIANA, A. G. **Adaptação de material para alunos com TEA**. [S. l.]: Rhema Educação, [2021?]. 1 arquivo PDF (22 p.). Disponível em: <https://portal.rhemaeducacao.com.br/uploads/5332eb6c0b7221db96769f65adf52150.pdf>. Acesso em: 27 out. 2026.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology: Communication Research**, v. 19, n. 2, p. 171–178, 2014.

PINHEIRO, P. T.; FARIAS, R. F.; COURA, A. C. Inclusão excludente: para uma análise crítica da política pública de inclusão dos alunos com necessidades específicas nas escolas públicas. **Revista Jurídica Cesumar**, Maringá, v. 18, n. 1, p. 109–132, jan./abr. 2018. DOI: 10.17765/2176-9184.2018v18n1p109-132. Disponível em: https://doi.org/10.17765/2176-9184.2018v18n1p109-132.

PINSKY, Jaime. **As primeiras civilizações**. São Paulo: Atual, 1994.

PLETSCH, M. D.; LIMA, M. F. C. A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 1., 2014, Rio de Janeiro. **Anais do I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo**. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 1–10. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-Pletsch_e_Lima.pdf. Acesso em: 27 out. 2026.

REIS, B. F. dos S. Entre o pessoal e o pedagógico: trajetórias docentes, ensino de História e inclusão de alunos no espectro autista na Escola Municipalizada de Inoã – Maricá/RJ. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 33., 2025, Belo Horizonte. **Anais do 33º Simpósio Nacional de História: os (des)confortos da História e os futuros do ensino de História**. Belo Horizonte: ANPUH, 2025. p. 1–13. Disponível em: https://www.snh2025.anpuh.org/resources/anais/11/snh2025/1755709868_ARQUIVO_01d747bfb20a845462ca09298f16301f.pdf. Acesso em: 30 dez. 2025.

RODRIGUES, A. S.; BARROS, M. D. M. de. O uso de estratégias visuais e auditivas visando à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de ciências. In: COMARÚ, Michele W.; KAURAK, Fabiana da S.; GONÇALVES, Nahun Thiaghor L. P. (org.). **Ensinando a ensinar ciências: discutindo práticas inclusivas**. v. 2. Vitória: Edifes, 2022. p. 140–149. ISBN 978-85-8263-558-2.

RODRIGUES, D. **O processo legislativo da Lei Berenice Piana: entre a política e os direitos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

RÜSEN, J. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, C. M. P. dos. O ensino de História e o processo de inclusão escolar: o ensino de História a alunos inclusos na rede pública do Estado do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 5., 2011, Maringá. **Anais do V Congresso Internacional de História**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. p. 2168–2177. DOI: 10.4025/5cih.pphuem.1501. Disponível em: https://www.cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/352.pdf. Acesso em: 30 dez. 2025.

SANTOS, E. S. dos. **Ensino de História e inclusão: um caminho para a cidadania**. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/233733/001135552.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 dez. 2025.

SCHÄFER, T. S. de B. **O autismo no ensino de História: análise de experiências de professores de História da rede municipal de Porto Alegre com a inclusão de estudantes autistas**. 2024. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2024. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/278554. Acesso em: 20 jun. 2025.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222–235, 2016. DOI: 10.5935/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235. Disponível em: https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235. Acesso em: 27 out. 2026.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, E. A. da. **Um panorama histórico sobre a educação inclusiva: um olhar focal antes e depois da Lei Brasileira de Inclusão**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Inglesa) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/31875. Acesso em: 27 out. 2026.

SILVA, E. L. da. **Ensino de História e inclusão de estudante autista: estudo de caso em uma escola pública de Feira de Santana – Bahia**. 2024. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), Campus I, Salvador, 2024. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/744106. Acesso em: 20 jun. 2025.

SILVA, J. J. da; OLIVEIRA, A. R. de; SILVA, W. E. B. da; LIMA, L. Y. S. de; SILVA, A. P. de M.; SOARES, M. de L.; SALES, R. R. de. Ensino de História e educação inclusiva. **Ciências Humanas**, v. 28, n. 131, 13 fev. 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10655966. Disponível em: https://revistaft.com.br/ensino-de-historia-e-educacao-inclusiva/. Acesso em: 20 jun. 2025.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: encontros com alteridade na educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOUZA, V. S. de; GUISSO, L. F. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA**. 1. ed. São Mateus: Diálogo Comunicação e Marketing, 2025.

SOUZA, C. F.; CIRINO, R. M. B. Hiperfoco na aprendizagem de estudantes atípicos: uma análise teórica e prática. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2024, Fortaleza. **Anais do X CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/109876>. Acesso em: 27 out. 2026.

SUPLINO, M. **Vivências inclusivas de alunos com autismo**. Rio de Janeiro: Diferenças, 2009.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Decisão liminar na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6590: suspensão da eficácia do Decreto nº 10.502/2020**. Brasília, DF: STF, 1 dez. 2020a. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1. Acesso em: 16 ago. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, M. O ensino de História numa perspectiva inclusiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 10., 2023, São Carlos. **Anais do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial**. Campinas: Galoá, 2023. Disponível em: https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/o-ensino-de-historia-numa-perspectiva-inclusiva?lang=pt-br. Acesso em: 30 dez. 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443–466, set./dez. 2005.

VIEIRA, H. Ensinar História a alunos com autismo: desafios e estratégias. **Saber & Educar**, v. 33, n. 1, 2024. DOI: 10.25767/se.v33i1.37360. Disponível em: https://doi.org/10.25767/se.v33i1.37360. Acesso em: 27 out. 2026.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, e217841, 2020.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES COM TEA

Apresentação

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado de Nicole Cristine da Silva Bassani, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/UEPG, turma de 2024, sob orientação da Profª Drª Angela Ribeiro Ferreira.

O projeto surgiu da necessidade de problematizar e produzir materiais para enfrentar os desafios da inclusão de alunos com TEA – Transtorno do Espectro Autista nas aulas de História na Educação Básica.

O objetivo deste questionário é compreender as percepções dos(as) professores(as) de História sobre a inclusão de estudantes autistas no ensino de História, suas práticas pedagógicas e elaborar uma proposta de ensino para tal inclusão. Todas as respostas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos vinculados à elaboração da dissertação, sendo mantida em sigilo a identidade dos(as) docentes participantes.

Desde já, agradecemos a participação de todos e todas.

Nicole e Angela

PERFIL DO RESPONDENTE

1. Qual a sua idade?

( ) Entre 20 a 30 anos

( ) Entre 30 e 40 anos

( ) Entre 40 a 50 anos

( ) Mais de 50 anos

2. Tempo de magistério

( ) Menos de 1 ano

( ) De 1 a 5 anos

( ) De 6 a 10 anos

( ) De 10 a 20 anos

( ) Mais de 20 anos

3. Você leciona em qual nível de ensino?

( ) Ensino Fundamental I

( ) Ensino Fundamental II

( ) Ensino Médio

( ) Educação de Jovens e Adultos — EJA

( ) Educação Especial

4. Você atua em escolas:

( ) Pública Estadual

( ) Pública Municipal

( ) Pública Federal

( ) Privada

FORMAÇÃO ACADÊMICA

5. Instituição onde concluiu a graduação e ano:

_____

_____

6. Sua formação acadêmica na graduação foi na área de História?

( ) Sim

( ) Não

7. Possui alguma especialização ou pós-graduação?

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

8. Possui formação específica em Educação Especial ou Autismo? Se sim, qual?

_____

_____

EXPERIÊNCIA E PERCEPÇÃO SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NA ESCOLA

9. Você já teve alunos autistas em sua sala de aula? Se sim, quantos estudantes com TEA você já teve?

_____

_____

10. Como você avalia sua preparação para trabalhar com estudantes com TEA?

( ) Muito preparado(a)

( ) Moderadamente preparado(a)

( ) Pouco preparado(a)

( ) Nada preparado(a)

11. Na sua percepção, a escola oferece suporte adequado para a inclusão de estudantes com TEA? Justifique sua resposta.

_____

_____

12. Como é a interação dos estudantes com TEA e os demais alunos na sua sala de aula?

( ) Muito boa

( ) Boa

( ) Razoável

( ) Difícil

13. Você já recebeu formação específica dentro da escola para inclusão de estudantes com TEA?

( ) Sim

( ) Não

14. Quais estratégias pedagógicas você utiliza ou já utilizou para adaptar o ensino de História para estudantes com TEA?

_____

_____

RELATO DE EXPERIÊNCIA

15. Compartilhe uma experiência marcante que você teve ao ensinar História para um estudante com TEA.

_____

_____

16. Quais são os principais desafios enfrentados ao incluir estudantes com TEA no ensino de História?

_____

_____

17. O que você acredita que poderia ser melhorado na formação docente para ampliar a inclusão e o ensino de História para estudantes com TEA?

_____

_____

MATERIAIS ADAPTADOS E RECURSOS DIDÁTICOS

18. Você já utilizou materiais adaptados para o ensino de História a estudantes com TEA? Se sim, quais?

_____

_____

19. Que tipo de material ou recurso didático você acredita que ajudaria a melhorar a inclusão de estudantes com TEA no ensino de História?

( ) Mapas mentais e visuais

( ) Textos adaptados com linguagem simplificada

( ) Vídeos e animações educativas

( ) Jogos e atividades interativas

( ) Uso de imagens

( ) Outro: _____

20. Você sente necessidade de mais materiais didáticos adaptados para estudantes com TEA?

( ) Sim

( ) Não

21. Caso tenha sugestões ou precise de materiais específicos, descreva suas necessidades.

_____

_____

COMPARTILHAMENTO DE MATERIAIS ADAPTADOS

Opcional

Se você utiliza materiais adaptados para o ensino de História a estudantes autistas e deseja contribuir com esta pesquisa, por favor, envie uma foto ou PDF desses materiais.

Instruções:

O envio das imagens é opcional. As fotos ou PDFs podem incluir textos adaptados, mapas mentais, jogos, recursos visuais, materiais manipulativos, entre outros.

As imagens serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, garantindo o sigilo e a privacidade dos participantes.

22. Caso autorize o uso das imagens em publicações acadêmicas, por favor, assinale:

( ) Autorizo o uso das imagens para fins acadêmicos.

( ) Não autorizo o uso das imagens.

23. Arquivos enviados: